



# caletroscópio

Volume 8 | Nº 2 | Jul./Dez. 2020 | Semestral  
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem  
Universidade Federal de Ouro Preto  
Mariana, MG  
ISSN 2318-4574





Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

REITORA

**Cláudia Aparecida Marlière de Lima**

VICE-REITOR

**Hermínio Arias Nalini Júnior**

DIRETOR DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**Luciano Campos da Silva**

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**Helena Miranda Mollo**

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

**Rodrigo Corrêa Martins Machado**

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS DA LINGUAGEM

**Soélis Teixeira do Prado Mendes**

*Revisão português*

**Luana Veloso Tolentino Alvim e Viviane Andrade Soares Sena**

*Revisão inglês*

**Nathan Botelho Andrade e Rafaella Saioro Bezerra Batista**

*Revisão espanhol*

**Ana Luísa Vieira de Almeida**

*Formatação/Diagramação*

**Danúzia Natália Monteiro Gomes (0019530/MG)**

*Imagem de capa:*

**Édouard Manet (1832-1883), "Mulher a ler", óleo sobre tela, 1878-9,  
Art Institute of Chicago**

*Formato da Revista:*

**A4 210 x 297 mm (online)**

---

Revista Caletrosópio / Programa de Pós-Graduação em Letras:  
Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto – Volume 8,  
Número 2 – 2020 – Mariana: UFOP, 297p.

Semestral

ISSN: 2318-4574

Modo de acesso: <http://www.caletrosopio.ufop.br>

1. Linguagem 2. Memória cultural 3. Tradução 4. Práticas  
discursivas 5. Ensino/Aprendizagem.

Universidade Federal de Ouro Preto. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDU: 81:82.09

---

## REVISTA CALETROSCÓPIO

Universidade Federal de Ouro Preto

Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem

Rua do Seminário, s/n – Centro

Mariana/MG

CEP: 35420-000

Tel. (31) 3557- 9418

E-mail: [revistacaletrosopio@gmail.com](mailto:revistacaletrosopio@gmail.com)

©2020 - Todos os direitos reservados, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados, sem permissão por escrito.

# caletroscópio



Volume 8 | Número 2 | 2020 | Linguística Aplicada  
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem  
Universidade Federal de Ouro Preto  
Mariana, MG  
ISSN 2318 - 4574

EDITORA-GERENTE DA REVISTA CALETROSCÓPIO  
**Soélis Teixeira do Prado Mendes** - Universidade Federal de Ouro Preto

EDITORES – ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
**Adail Sebastião Rodrigues Júnior** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**José Luiz Vila Real Gonçalves** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**Soélis Teixeira do Prado Mendes** - Universidade Federal de Ouro Preto

EDITORAS – ESTUDOS LITERÁRIOS  
**Carolina Anglada de Rezende** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**Mônica Fernanda Rodrigues Gama** - Universidade Federal de Ouro Preto

CONSELHO EDITORIAL  
**Ada Magaly Matias Brasileiro** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**Alexandre Delfino Xavier** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais  
**Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira** - Universidade Federal de Minas Gerais  
**Anelise Fonseca Dutra** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**Argus Romero Abreu de Moraes** - Universidade Federal de São João Del-Rei  
**Cláudio Humberto Lessa** - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais  
**Dayse Garcia Miranda** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**Edson Ferreira Martins** - Universidade Federal de Viçosa  
**Eliane Mourão** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**Fernando Silvério de Lima** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**Giovanna Marcella Verdessi Hoy** - Escola Municipal Antônio Gonzaga (Ouro Preto)  
**Helcira Maria Rodrigues de Lima** - Universidade Federal de Minas Gerais  
**Hugo Mari** - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
**Joziane Ferraz de Assis** - Universidade Federal de Viçosa  
**Juliana Cesário Hamdan** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**Leina Cláudia Viana Jucá** - Universidade Federal de Minas Gerais  
**Leni Ribeiro Leite** - Universidade Federal do Espírito Santo  
**Leonardo Lennertz Marcotulio** - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**Lorenzo Teixeira Vitral** - Universidade Federal de Minas Gerais  
**Luciana Lucente** - Universidade Federal de Minas Gerais  
**Luiz Antônio dos Prazeres** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**Magda Velloso Fernandes de Tolentino** - Universidade Federal de Minas Gerais  
**Márcio Rogério de Oliveira Cano** - Universidade Federal de Lavras  
**Márcia Cristina de Brito Rumeu** - Universidade Federal de Minas Gerais  
**Marcos Antônio de Oliveira** - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
**Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda** - Universidade Estadual de Feira de Santana  
**Patrícia Aparecida Beraldo Romano** - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
**Paulo Henrique Aguiar Mendes** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**Pedro Daniel dos Santos Souza** - Universidade do Estado da Bahia  
**Renato Caixeta da Silva** - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais  
**Rita Cristina Lima Lages** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**Rodrigo Corrêa Martins Machado** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**Rómima de Mello Laranjeira** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**Rony Petterson Gomes do Vale** - Universidade Federal de Viçosa  
**Sérgio Raimundo Elias da Silva** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**Simone de Paula dos Santos Mendes** - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
**Tania Regina de Souza Romero** - Universidade Federal de Lavras  
**Valter Pereira Romano** - Universidade Federal de Santa Catarina  
**Viviane Raposo Pimenta** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**William Augusto Menezes** - Universidade Federal de Ouro Preto

REVISÃO PORTUGUÊS  
**Luana Veloso Tolentino Alvim**  
**Viviane Andrade Soares Sena**

REVISÃO ESPANHOL  
**Ana Luísa Vieira de Almeida**

REVISÃO INGLÊS  
**Nathan Botelho Andrade**  
**Rafaella Saioro Bezerra Batista**

ASSISTENTE DE EDIÇÃO  
**Danúsia Natália Monteiro Gomes**



## Sumário

8 - Editorial

Artigos – Fluxo Contínuo

10 - A produção textual no ensino médio e o tratamento da variação linguística

**Anderson Azevedo Pio**

**Hugo Leonardo Gomes dos Santos**

25 - Construcción de la estructura retórica de géneros académicos por alumnos de un magíster profesional

**Eloísa Helena Rodrigues Guimarães**

**Elisa Cristina Moraes Rodrigues Lopes**

**Letícia Rodrigues Guimarães Mendes**

**Marcella Rodrigues Lopes**

44 - Pelos caminhos das áreas dialetais e lexicais do Brasil

**Leandro Almeida dos Santos**

63 - A construção social da voz na performatividade do gênero: uma análise prosódica no falar transgênero feminino

**Leandro Augusto dos Santos**

**Leandra Batista Antunes**

83 - Políticas lingüísticas y enseñanza de español en el Nordeste de Brasil

**José Veranildo Lopes da Costa Junior**

**Tatiana Lourenço de Carvalho**

97 - As modalidades deôntica e volitiva no artigo de opinião: a argumentatividade na coluna *Confronto das Ideias* do jornal *O Povo*

**André Silva Oliveira**

**Maria de Fátima de Sousa Lopes**

114 - Discurso e biopolítica na promoção da saúde de sujeitos transexuais e travestis: um estudo de cartilha informativa do ministério da saúde

**Francisco Vieira da Silva**

**Glênio Rodrigues Ribeiro Neto**

131 - A ancoragem das categorias nas tramas da enunciação

**Ivan Vale de Sousa**



146 - Estratégias discursivas observadas na produção linguageira do jornal *O Bom Ladrão* como marcas do pensamento ultramontano

**Laila Maria Handam Alvim**

163 - Teses e técnicas argumentativas sob a nova retórica em *Oração Aos Moços*, de Rui Barbosa

**Lorraine de Souza Pereira**

**Crígina Cibelle Pereira**

181 - O corpo como lugar de produção de sentidos: uma análise discursiva

**Marilda Aparecida Lachosvki de França**

198 - A proficiência do professor de inglês como le: os documentos oficiais brasileiros e a especificidade da proficiência do professor

**Raquel Gomes Marcelino**

216 - Responsabilidade e (re)invenção no ensino e na aprendizagem de inglês: formação de professores em tempos incertos

**Vanderlice dos Santos Andrade Sól**

235 - What mediates the classroom practices of an experienced teacher? A follow-up study

**Daniel Reschke Pires**

**Jane Helen Gomes de Lima**

254 - A aprendizagem de léxico a partir das atividades gamificadas: Duolingo e Mondly

**Daniela Hillesheim**

**Rosemary Irene Castañeda Zanette**

275 - O lugar do espanhol nos Estados Unidos hoje: notas sobre uma língua minorizada

**Lívia Santos de Souza**

Resenha

290 - Collins Cobuild intermediate learner's dictionary: aliando o rigor da descrição linguística às funções de compreensão e produção

**Laura Campos de Borba**



## Editorial

Finalmente, trazemos a lume o último número “fluxo contínuo” do ano de 2020, que ficará marcado, negativamente, na história da humanidade. Já na breve história da *Revista Caletroscópio*, este ano ficará marcado com o recorde de 43 submissões de artigos, para o presente número, na área dos estudos linguísticos, embora, por diferentes motivos, nem todos tenham sido publicados. De toda forma, essa quantidade nos leva a crer que a *Caletroscópio* está sendo bem aceita pelo meio acadêmico na área de Linguística e Literatura.

O presente número, que traz em seu bojo 16 artigos e uma resenha, abre-se aos leitores com a publicação do artigo de Anderson Azevedo Pio e Hugo Leonardo Gomes que procuram discutir como o fenômeno da variação linguística é discutido nas atividades de produção textual, de um livro didático voltado para a 1ª série do ensino médio. Seguindo a temática do ensino, o artigo das autoras Eloísa Helena R. Guimarães, Elisa Cristina Moraes R. Lopes, Letícia Rodrigues G. Mendes e Marcella Rodrigues Lopes, por meio de um estudo de caso, discutem as dificuldades mais recorrentes encontradas entre alunos universitários quanto à produção de textos acadêmicos.

No artigo subsequente, o autor Leandro Almeida dos Santos faz um percurso pelas áreas dialetais e lexicais brasileiras e procura mostrar os resultados de pesquisas que examinaram tais áreas, as quais procuram confirmar ou refutar o mapa dialetal proposto por Antenor Nascentes, em 1953.

Prosseguindo, os autores Leandro Augusto dos Santos e Leandra Batista Antunes procuram mostrar como a prosódia pode contribuir para a construção da voz de mulheres transgênero, e chegam a conclusão de que as “categorias prosódicas de traços masculinos ou femininos não são nem lineares e nem binárias, apesar de haver diferenças fisiológicas nos tratos vocálicos de cada sexo/gênero.

Dando prosseguimento, o artigo dos autores José Veranildo L. da Costa Júnior e Tatiana Lourenço de Carvalho pretende mostrar que as “políticas de resistência” vem se transformando em “políticas linguísticas oficiais” no ensino de língua espanhola em diferentes estados brasileiros, especificamente na região Nordeste do Brasil, que é o foco dos autores.

Os próximos seis artigos têm em comum uma proposta de análise discursiva, e o primeiro deles, de autoria de André Silva Oliveira e Maria de Fátima de Souza Lopes, analisa as modalidades deôntica e volitiva e como elas se manifestam na coluna “Confronto das Ideais”, do jornal *O Povo*, de Fortaleza. O artigo seguinte, de Francisco Vieira da Silva e Glênio Rodrigues Ribeiro Neto, com base em Michel Foucault, analisa cartilhas do Ministério da Saúde, de 2016, procura analisar o “funcionamento do discurso e as estratégias biopolíticas na promoção da saúde de sujeitos trans e travestis”. Dando prosseguimento, Ivan Vale de Souza coloca a enunciação como a reflexão central de sua discussão a fim de compreender, dentre outros, a “instalação de sujeitos, lugares e momentos como simulacros marcadores na estruturação do discurso”. Laila Handam, autora do próximo artigo, faz uma análise do discurso modelar do jornal *O Bom Ladrão*, publicado em Mariana, entre os anos de 1873 a 1878, sua análise observa, dentre outras questões, um “comportamento relacionado à produção discursiva de acordo com intencionalidade do enunciador.” Já as autoras Lorraine de Souza Pereira e Crígina Cibelle Pereira querem investigar teses e técnicas argumentativas localizadas no discurso *Oração aos moços*, de Rui Barbosa. E no último dos artigos que se pautam nos estudos discursivos, Marilda Aparecida Lachosvki nos



brinda com uma discussão, bastante atual, das formas como o corpo feminino tem sido representado e lido na sociedade, e como isso pode interferir e “modificar nossa leitura acerca da textualização do corpo.”

Os próximos quatro artigos estão reunidos sob uma mesma temática, que é o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Abrindo as discussões, Raquel Gomes Marcelino se propõe a discutir aspectos da proficiência linguística, da proficiência do professor de língua inglesa, como LE, além de também discutir o perfil de proficiência exigido pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (DCL). A próxima discussão, proposta pela autora Vanderlice dos Santos Andrade Sol, que toma por base as pesquisas da LA, atravessadas pela psicanálise e Filosofia de Hans Jonas, quer investigar a responsabilidade e a respectiva implicação de professoras de Língua Inglesa em relação ao seu objeto de ensino e aos seus estudantes. Prosseguindo, os autores Daniel Reschke Pires e Jane Helen Gomes de Lima, a partir da observação das práticas de um professor, que em 2017, estando em início de carreira, participou de um estudo parecido ao proposto pelos autores, e, na versão atual, Pires e Lima verificam que o sujeito participante da pesquisa, embora apresente uma evolução, digamos, em relação ao seu início de carreira, parece ainda não ter “desenvolvido todo seu potencial.” E fechando esse grupo de artigos que discutem o ensino de língua estrangeira, as autoras Daniela Hillesheim e Rosemary Irene C. Zanette se propõem a fazer um estudo comparativo de atividades que são propostas por dois aplicativos móveis de aprendizagem de língua inglesa: Duolingo e Mondly.

Finalmente, e não menos importante, a autora Lívia Santos de Souza discute o status contraditório que a língua espanhola possui no território dos Estados Unidos. Com base em políticas linguísticas, a autora pretende reforçar a necessidade premente de se incluir, nos estudos sobre a língua espanhola nos dias atuais, o cenário vivido pelo idioma nesse país da América do Norte.

Além desses 16 artigos, este número traz, também, uma resenha proposta pela autora Laura Campos de Borba sobre a 4ª edição do dicionário *Collins Cobuild Intermediate Learner's Dictionary*, de HANDS, Penny; MACAULAY, Alison, publicada em 2018. Segundo a autora, a descrição feita da língua inglesa é bastante magistral, apesar de o aprendiz-consulente precisar ter um conhecimento profundo da língua para consultá-lo de forma eficaz. Já no caso de aprendizes brasileiros, observa Borba, provavelmente o estudante de graduação em Letras-Inglês e os professores dessa língua possam ter um melhor proveito quando da consulta dessa obra.

Esperamos que os artigos aqui publicados possam propiciar reflexões e discussões por parte dos leitores seja em suas pesquisas, seja em salas de aula.

Boa leitura!

**Soélis Teixeira do Prado Mendes**

Editora-gerente



## A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO E O TRATAMENTO DA VARIÇÃO LINGUÍSTICA

### TEXTUAL PRODUCTION IN HIGH SCHOOL AND THE TREATMENT OF LINGUISTIC VARIATION

**Anderson Azevedo Pio**

Secretaria da Educação do Estado do Ceará

andpioh@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4249-9287>

**Hugo Leonardo Gomes dos Santos**

Universidade Federal do Ceará

prof.hugoleo13@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1180-8254>

#### Resumo

Compreendendo a variação linguística como um fenômeno que perpassa todas as atividades de ensino de língua materna, o objetivo desta pesquisa foi investigar como esse fenômeno é tratado em atividades de produção textual de um livro didático de língua portuguesa voltado para o 1º ano do ensino médio. A fundamentação teórica apresenta suas bases em trabalhos da área de Sociolinguística Educacional (BAGNO, 2007a, 2007b, 2013, 2017; BORTONI-RICARDO, 2004). Para a realização da pesquisa, o livro “Português: trilhas e tramas” (SETTE *et al.*, 2016), presente no PNLD 2018, foi selecionado e foram analisados (1) o “Manual do professor”, (2) o capítulo 17, “Variedades linguísticas”, e (3) as seis atividades de produção textual de gêneros orais e escritos presentes na obra. A partir dessas análises, foi observada a manutenção de duas relações estereotipadas, a saber, entre a língua escrita e a norma privilegiada e entre a língua falada e a variação linguística.

**Palavras-chave:** Sociolinguística Educacional; Ensino de escrita; Livro didático.

#### Abstract

*Drawing on the comprehension of linguistic variation as a phenomenon that permeates all native language activities, the aim of this research was to investigate how this phenomenon is treated in textual production activities of a Portuguese language textbook aimed at the 1<sup>st</sup> year of high school. The theoretical framework stems from studies within the area of Educational Sociolinguistics (BAGNO, 2007a, 2007b, 2013, 2017; BORTONI-RICARDO, 2004). In order to carry out the research, the textbook “Português: trilhas e tramas” (SETTE *et al.*, 2016), present in the PNLD 2018, was selected, and (1) the “Teacher’s Manual”, (2) the chapter 17, “Linguistic varieties”, and (3) the six textual production activities of oral and written genres present in the textbook, were analyzed. From these analyses, the maintenance of two stereotyped relationships was observed, namely, between the written language and the privileged norm, and the spoken language and the linguistic variation.*

**Keywords:** Educational Sociolinguistics; Teaching of writing; Textbook.

#### Introdução

No âmbito educacional, a importância de abordar a variação linguística é reconhecida e

amparada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, os livros didáticos de português já apresentam propostas de trabalho em sala com essa temática, inclusive por ser uma exigência do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) em respeito aos documentos citados. No entanto, a simples inclusão de um capítulo explicativo sobre o fenômeno da variação não é suficiente para combater o preconceito linguístico e, de fato, desenvolver uma consciência sobre o tema.

Existem alguns trabalhos acadêmicos que abordam esse problema, como o de Coelho (2007), que analisou nove livros indicados no PNLEM 2005/2006. No entanto, o foco desses trabalhos sempre tem sido o capítulo específico da obra relacionado à variação linguística. Esta pesquisa, entretanto, propôs uma investigação da variação em atividades relacionadas à produção textual, entendendo que a variação linguística é constitutiva do sistema da língua e sua abordagem na escola não deve se limitar às aulas de análise linguística.

É importante destacar que o livro didático não deve ser encarado como um limitador do trabalho docente, mas como ferramenta de auxílio ao professor. Então, o professor precisa conhecer as potencialidades e as limitações da obra, criando estratégias para utilizar essa ferramenta de maneira eficiente. Dessa forma, a variação linguística deve ser abordada pelo professor com o objetivo de desenvolver plenamente a competência comunicativa dos alunos, tanto na leitura, quanto na expressão oral e escrita.

Diante da importância do livro didático para o trabalho docente e da necessidade de abordar a variação linguística em atividades de leitura e produção textual, formulou-se, enquanto problema de pesquisa, a seguinte indagação: como o livro didático de língua portuguesa do 1º ano do ensino médio utilizado em uma escola de Fortaleza/CE aborda a variação linguística em suas atividades de produção textual?

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a abordagem da variação linguística em atividades de produção textual de um livro didático de língua portuguesa voltado para o 1º ano do ensino médio. Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (1) descrever a abordagem da variação linguística proposta pelo livro didático de acordo com o “manual do professor” da obra selecionada; (2) descrever as atividades específicas de variação linguística presentes no livro; e (3) analisar as atividades de produção textual presentes no livro em relação à variação linguística.

O presente artigo apresenta cinco seções, das quais esta introdução é a primeira. A segunda

seção apresenta uma breve discussão sobre o conceito de variação linguística e sua relação com o ensino de língua portuguesa. A terceira seção aponta aspectos importantes para a compreensão do contexto da pesquisa, do livro selecionado, das atividades analisadas e dos procedimentos adotados para a realização da pesquisa. A quarta seção apresenta as análises desenvolvidas e a discussão de suas implicações didático-pedagógicas. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais da pesquisa.

### **Sociolinguística educacional: variação e ensino**

A variação linguística é um processo em que duas ou mais formas linguísticas competem pela expressão de um mesmo significado ou uma mesma função gramatical. Esse fenômeno era tido pelos estruturalistas como aleatório e livre. No entanto, com os estudos desenvolvidos por William Labov, a variação passa a ser concebida como um elemento constitutivo do sistema linguístico, sendo sistemático, ordenado e, até certo ponto, previsível.

No âmbito escolar, a variação linguística foi tratada, durante muito tempo, como “erro” que deveria ser corrigido. Se um aluno falasse ou escrevesse de forma a transgredir a norma, era alvo de comentários do tipo “você não sabe falar português” ou “como você é burro” e era corrigido pelo professor que poderia dizer “isso está errado” ou “o correto é falar assim”. Essa prática foi denominada de “preconceito linguístico” (BAGNO, 2007b) e, embora esteja relacionada com a expressão oral ou escrita, apresenta raízes nos preconceitos sociais relacionados principalmente às classes socioeconômicas que compõem a sociedade brasileira.

De acordo com Bagno (2007a), a heterogeneidade da língua está relacionada à heterogeneidade social. Assim, os diferentes “modos de falar” que podem ser percebidos na sociedade brasileira se relacionam a fatores sociais como o lugar de origem, a classe social, o gênero social, a escolaridade, a idade, dentre vários outros. Então, o preconceito linguístico não está relacionado à eficiência comunicativa e funcional das formas linguísticas não padrão, mas às características sociais associadas aos indivíduos que, em tese, as utilizam. Contribui para isso, também, a forte tradição gramatical que existe no ensino de língua portuguesa no Brasil. No entanto, esse comportamento tem sido combatido e a forma de lidar com a variação linguística no ambiente escolar tem sido revista.

Os PCN destacam que o ensino de língua portuguesa deve oferecer condições para que o aluno possa: (1) “ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais”; (2) “expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo

imediatos”; e (3) “refletir sobre fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua” (BRASIL, 1998, p. 59). Todos esses objetivos conduzem à conclusão de que a proposta de ensino de língua portuguesa é pautada no desenvolvimento de competências comunicativas do aluno.

O conceito de competência comunicativa, segundo Bortoni-Ricardo (2004), é uma proposta de Dell Hymes, que amplia o conceito de competência linguística proposto por Noam Chomsky. A autora explica que, ao fazer uso da língua, “o falante não só aplica regras para obter sentenças bem formadas [competência linguística], mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73). Assim, o falante pode monitorar seu estilo e saber o que e como dizer algo em determinada circunstância.

No entanto, Antunes (2003, p. 31) destaca que o trabalho com a gramática no ensino de português, dentre algumas outras características, tem se concentrado em “uma gramática descontextualizada, [...] desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita e falada na comunicação do dia-a-dia” e “sem considerar o que faz parte dos usos reais que os grupos mais escolarizados de falantes e escritores da atualidade adotam” (p. 33). Como é possível observar, a autora aponta como o ensino de gramática está desconectado da utilização dos recursos linguísticos. Nesse sentido, a língua ensinada na escola é estática e homogênea.

Sobre as relações entre fala e escrita, Fávero, Andrade e Aquino (2012) destacam que, em geral, os estudos linguísticos apontam a língua falada como uma forma primária de comunicação e a escrita como derivada desta. Diversos autores adotam esse posicionamento devido ao próprio desenvolvimento da fala, que precede o desenvolvimento da língua escrita e prescinde de um ensino formal e pedagogicamente orientado. No entanto, as gramáticas e parte dos professores de língua portuguesa “tratam a relação entre fala e escrita tendo como parâmetro a língua escrita” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 12).

Como destacou Antunes (2003), as relações entre fala e escrita e suas adequações aos contextos comunicativos são abordadas em aulas direcionadas ao ensino de gramática. Entretanto, a variação linguística está presente tanto na fala quanto na escrita. Então, esse tópico deve ser abordado em todas as aulas, inclusive nas aulas direcionadas ao desenvolvimento de estratégias de produção textual.

Nesse sentido, é preciso repensar a forma como a avaliação da produção textual do aluno é desenvolvida pelo professor. Sobre essa questão, Antunes (2006) ressalta que a avaliação da produção, muitas vezes, foca em destacar os erros cometidos pelo aluno. Então, a autora propõe que

se destaque também o que foi aprendido, para que a avaliação se torne um momento de reflexão sobre a aprendizagem. Além disso, a autora propõe parâmetros para avaliação a partir de três elementos: (1) os linguísticos, (2) os de textualização e (3) os da situação. A variação linguística, assim, seria contemplada nos elementos situacionais envolvidos na produção textual do aluno.

Por fim, o trabalho de Bagno (2013) apresenta um panorama interessante sobre como os livros didáticos de língua portuguesa do PNLD 2008, voltados para o ensino fundamental, abordam a variação linguística. O autor analisou 24 coleções de 5ª a 8ª série, o que corresponde, atualmente, ao segmento do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, totalizando 96 livros didáticos. De maneira geral, o autor aponta para um “desequilíbrio metodológico interno” das obras, tendo em vista que o trabalho com leitura é feito com base em um processo construtivo-reflexivo e o trabalho com produção textual propõe uma reflexão sobre o uso situado da língua, mas o trabalho com análise linguística ainda se prende a uma perspectiva tradicional de transmissão de conhecimentos e aprendizado de nomenclaturas.

O autor propõe ainda um “jogo dos sete erros” em que são pontuados aspectos gerais que, segundo Bagno (2013), são problemas que ainda precisam ser melhorados. Os “erros” são: (1) a falsa sinonímia entre norma culta e norma padrão; (2) a desconsideração da variação estilística; (3) o tratamento da norma padrão como uma variedade da língua; (4) a relação entre variação linguística e o falar “caipira”; (5) o tratamento da língua escrita como ideal de expressão linguística; (6) a falsa ideia de que só a norma padrão apresenta regras; e (7) as atividades de “passar para a norma culta”. Esses “erros” destacados por Bagno (2013) reforçam o posicionamento de outros autores citados aqui, como Antunes (2003, 2006), Bortoni-Ricardo (2004) e Fávero, Andrade e Aquino (2012), sobre a necessidade de rever o posicionamento dos professores de língua portuguesa sobre o ensino de língua e sobre o fenômeno da variação.

### **Aspectos metodológicos**

Este trabalho apresenta natureza qualitativa, adotando uma metodologia descritiva para investigar o tratamento pedagógico da variação linguística nas atividades de produção textual de um livro didático de português. Dessa forma, buscou-se, inicialmente, a fundamentação teórica em trabalhos da área de Sociolinguística relacionados ao ensino de língua portuguesa (BAGNO, 2007a, 2007b, 2013, 2017; BORTONI-RICARDO, 2004), bem como da área de ensino de produção textual (ANTUNES, 2003, 2006; FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2012).

Em relação ao livro didático selecionado, a escolha da obra “Português: trilhas e tramas” (SETTE *et al.*, 2016) se deve ao fato de pertencer à lista de obras indicadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, tendo sido adotado por várias escolas de ensino médio do município de Fortaleza/CE.

A obra encontra-se dividida em quatro partes: (1) “Integrando linguagens”, em que são abordados aspectos mais gerais sobre a língua e as linguagens; (2) “Literatura e leitura de imagens”, na qual se trabalha o texto literário e a linguagem visual; (3) “Gramática e estudo da língua”, que trata dos aspectos formais da língua portuguesa, das classes gramaticais e da variação linguística; e (4) “Produção de textos orais e escritos”, em que são trabalhados seis gêneros textuais e a redação do Enem.

Inicialmente, empreendeu-se a leitura do “Manual do professor” presente na obra entre as páginas 353 e 426. Essa leitura foi necessária para compreender a concepção de variação linguística adotada pelas autoras e que embasa a proposta de ensino de língua portuguesa da obra. Em seguida, analisou-se o foco da atividade relacionada diretamente à variação linguística, apresentada na terceira parte do livro, entre as páginas 204 e 211, para identificar se há indícios de preconceito linguístico ou indicações de correção de variantes.

Por fim, foi feita a análise das seis atividades de orientação para a produção textual. Optou-se por não analisar o capítulo sobre a redação no ENEM devido às características da produção textual do próprio exame: uma das competências analisadas é o domínio da norma culta e não há indicação de gênero textual para produção. O Quadro 1, a seguir, apresenta os gêneros abordados por cada capítulo e situa as atividades analisadas.

<b>CAPÍTULO</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>PÁGINAS</b>
27	Crônica humorística	305-306
28	Debate	312-314
29	Manifesto	320
30	Reportagem	325-326
31	Carta de leitor	334-335
32	Resumo	343-344

Quadro 1 – Panorama das atividades analisadas.  
Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir desses dados, foram feitas as análises das orientações para a produção textual e a discussão dos resultados obtidos, visando ao alcance do objetivo geral desta pesquisa.

## **Análises e discussões**

Inicialmente, é interessante destacar as indicações e orientações presentes no “Manual do professor” da obra. Em relação à produção textual, a obra se propõe orientar o trabalho com uma diversidade de gêneros textuais (orais e escritos) e separa um capítulo para abordar aspectos pertinentes à redação do ENEM. O manual ainda apresenta uma proposta de quadro de avaliação da produção textual que o professor pode adaptar e compartilhar com os alunos. No Manual, as autoras ainda destacam que o professor deve orientar o trabalho de revisão dos textos produzidos pelos alunos e que esse processo não se configura como um simples “passar a limpo”. Por fim, descreve a organização da atividade de produção textual, tópico abordado a seguir ao tratar das atividades de produção analisadas.

As autoras abordam o fenômeno da variação linguística no tópico “Oralidade e variedades linguísticas” (SETTE *et al.*, 2016, p. 366-368). Assim, percebe-se que há uma forte relação, na visão das autoras expressa no Manual de sua obra, entre a expressão oral e a variação linguística. Um dos objetivos destacados para o trabalho com esses aspectos é “refletir sobre a presença de marcas de oralidade nos gêneros escritos” (SETTE *et al.*, 2016, p. 366). Até o momento, parece haver, na visão das autoras, uma ligação entre língua falada e variação e da escrita como expressão homogênea e livre de variação.

Ao abordar o capítulo 17, “Variedades linguísticas”, ainda no Manual, as autoras afirmam que os objetivos do capítulo são: (1) “apreender e compreender o conceito de variação linguística”; (2) “refletir sobre o português brasileiro, as diferentes variedades linguísticas (de registro, histórica, sociocultural, de faixa etária, regional ou geográfica etc.) e compreender seus usos dependendo do contexto e da situação”; (3) “refletir criticamente sobre a adequação dessas variedades à situação de uso da língua, sem preconceitos”; (4) “distinguir diferenças entre linguagem formal e linguagem informal e perceber sua adequação às diversas situações de uso”; (5) “identificar marcas das variedades em textos de diversos gêneros de circulação social”; e (6) “compreender e aprender a função e o uso de sinais de pontuação e recursos gráficos: aspas, reticências, parênteses, travessão, itálico e negrito” (SETTE *et al.*, 2016, p. 414).

Sobre esses objetivos, o objetivo 6 foi encaixado no capítulo, mas não apresenta relação direta com os demais e com o tópico do capítulo. Os outros cinco objetivos estão alinhados com o tema da variação, propondo um trabalho reflexivo e contextualizado sobre a variação linguística. Dessa forma,

de acordo com o Manual, a obra propõe um trabalho alinhado às propostas dos PCN e às reflexões dos autores citados, mesmo com alguns indicativos de possíveis desvios. No entanto, é necessário observar como esses objetivos e propostas se concretizam nas atividades da obra.

Em relação ao capítulo 17, existem quatro seções intituladas: “Na bagagem”, “Nas trilhas do texto”, “Palavras na lupa” e “Passos largos”. A primeira seção apresenta um trecho de um poema de Oswald de Andrade e uma série de perguntas para fomentar a discussão sobre as variedades linguísticas conhecidas pelos alunos. Nas orientações para o professor, a obra indica que o professor deveria iniciar pela leitura do fragmento de poema e levar os alunos a refletir sobre a relação entre língua e sociedade e sobre como a língua utilizada pelo falante com prestígio social é valorizada e a língua usada pelos falantes sem prestígio social é estigmatizada.

Essa reflexão inicial prepara os alunos para a leitura do texto principal do capítulo, um fragmento de “A língua de Eulália”, de Marcos Bagno<sup>1</sup>. As questões de 1 a 4 buscam trabalhar o conceito de norma-padrão, os argumentos utilizados no texto e o conceito de mito. Na questão 5, o aluno é apresentado a mais um texto, intitulado “Caldeirão de povos”, que se trata de uma matéria de Daniel Russo Bugierman<sup>2</sup> publicada na revista “Superinteressante”. A partir dessa leitura, o aluno é questionado a respeito da miscigenação linguística ocorrida no Brasil que contribuiu para a diferenciação entre o português brasileiro e o português europeu.

Dessa forma, embora trabalhem o conceito de norma padrão, de mito e de relações históricas entre a sociedade e as características linguísticas do Brasil, trata-se de uma atividade essencialmente interpretativa. A reflexão sobre a variação ocorre pontualmente e estava mais presente na primeira seção do capítulo.

A terceira seção, “Palavras na lupa”, apresenta um quadro sobre as funções de sinais de pontuação e de recursos gráficos. Em seguida, há duas questões que abordam a identificação da função desempenhada pela pontuação ou pelos recursos gráficos em determinados trechos dos textos anteriores, como os itens transcritos a seguir: “a) Qual é a função do itálico em ‘variedades geográficas’?”, “b) Que outro recurso gráfico poderia ter sido utilizado com o mesmo fim?”. Assim, não há, como dito anteriormente, relação entre este tópico e o tema do capítulo.

Por fim, na seção “Passos largos”, são propostos 4 textos para leitura e identificação de variedades linguísticas. O primeiro texto é uma tirinha e trata do diálogo entre dois adolescentes, portanto, a variação teria ligação com a faixa etária. O segundo é um trecho de uma reportagem sobre

<sup>1</sup> BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

<sup>2</sup> BUGIERMAN, Daniel Russo. Falamos a língua de Cabral?. **Superinteressante**, São Paulo: Abril, p. 48, abr. 2000.

o setor empresarial e *coaching* da revista digital Exame.com, da Editora Abril. Nesse caso, a variação teria ligação com a atividade profissional envolvida. O terceiro texto é um trecho de um conto de Simões Lopes Neto, contista gaúcho, assim, trata-se de uma variação regional, relacionada ao Rio Grande do Sul. O último texto foi extraído de um dicionário da língua paraense, de Raymundo Mário Sobral, portanto, trata-se de outra variação regional, dessa vez ligada ao Pará.

Essa atividade pode, se direcionada pelo professor, levar o aluno a refletir sobre a riqueza de formas linguísticas do português, sobre a eficácia comunicativa dessas formas linguísticas em variação e sobre sua funcionalidade expressiva e identitária. No entanto, o conjunto das atividades não leva a esses questionamentos. Não há pergunta ou item que levante estas reflexões, cabendo ao professor fazê-lo.

Em relação às atividades de produção textual, os capítulos destinados ao estudo de gêneros textuais apresentam estrutura semelhante ao capítulo 17 descrito anteriormente. Há quatro seções, a saber, (1) “Na bagagem”, com questões iniciais sobre o gênero a ser estudado e produzido para discussão oral no início da aula; (2) “Nas trilhas do texto”, com exemplares dos gêneros abordados em cada capítulo e apresentação de suas características; (3) “Palavras na lupa”, com foco em aspectos específicos de ortografia ou de estrutura sintática; ou “Passos Largos”, com outro exemplar do gênero abordado e com alguns questionamentos sobre as características identificadas no exemplar; e (4) “Produção de textos”, com a proposta de produção e as orientações sobre o processo a ser seguido.

O foco da presente pesquisa foi esta última seção dos capítulos, pois ela efetivamente propõe ao aluno uma situação de produção textual. Essa atividade apresenta um texto inicial com o problema motivador para a produção seguido de quatro passos que organizam o processo de elaboração, produção e socialização dos textos dos alunos (Quadro 2). As partes do processo foram nomeadas da seguinte forma: (1) “Pesquisa e preparação” ou “Preparação”, (2) “Realização”, (3) “Avaliação e reescrita” ou “Avaliação” e (4) “Socialização”. Apenas o capítulo 28 que trata sobre o debate propõe cinco passos, sendo a “Pesquisa” e a “Preparação” passos separados.



## Manifesto de sua comunidade

Você e um colega vão escrever um manifesto sobre um problema real de sua comunidade. Seu texto será publicado na página da turma em uma rede social, para que pessoas de fora da escola também possam lê-lo.

### Pesquisa e preparação

Leia outros manifestos para ampliar seu repertório e respeito do gênero:

- Manifesto do Movimento por um Brasil literário. Disponível em: <<http://www2.brasilliterario.org.br/pt/manifesto/o-manifesto>>.
- Manifesto do S.O.S. Mata Atlântica. Disponível em: <<https://www.sosma.org.br/quem-somos/manifesto-2/>>.
- Manifesto do Comitê Brasil em Defesa das Florestas e do Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<http://www.florestafazadiferenca.org.br/manifesto/#sthash.MPh322v1.dpuf>>.
- Manifesto dos estudantes que ocupam a escola Fernão Dias Paes. Disponível em: <<http://www.passapalavra.info/2015/11/106785>>.
- Manifesto de intelectuais e artistas em apoio às escolas. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2015/12/03/manifesto-de-intelectuais-e-artistas-em-apoio-as-escolas/>>. Acesso em: 9 jan. 2016.

### Realização

1. Com um colega, definam um problema relevante na escola, no bairro ou na cidade em que vocês vivem que, na opinião de vocês, deve ser denunciado para alertar a população e conclamá-la a agir para solucionar o problema.
2. O manifesto deve apresentar os seguintes elementos:
  - **título:** apresentando o conteúdo do manifesto.
  - **desenvolvimento:** identificação e exposição do problema; apresentação de argumentos para validar o que se expõe.
  - **conclusão:** instruções de possíveis ações para solucionar o problema.
3. Vocês devem:
  - empregar, no texto, palavras e expressões adequadas para articular as ideias.
  - usar as variedades urbanas de prestígio.

### Avaliação e reescrita

1. Troquem o manifesto entre a dupla, para cada um observar no texto do outro se as instruções dadas anteriormente foram seguidas.
2. Façam os ajustes necessários.
3. Em seguida, digitem o texto e assinem-no.

### Socialização

1. Organizem a página de manifestos da turma em uma rede social.
2. Publiquem os textos de todos os alunos nessa página.
3. Divulguem a página para outros alunos da escola, funcionários e para seus familiares e amigos.

Quadro 2 – Exemplar de atividade analisada.

Fonte: Sette *et al.* (2016, p. 320).

Como é possível observar, o trabalho com a produção é bastante complexo e exige uma preparação do aluno que envolve o contato com vários exemplares do gênero a ser produzido. Outro aspecto positivo a ser destacado é a relação que a proposta de produção estabelece com a realidade dos alunos, bem como com a necessidade de fazer circular as produções feitas em sala de aula.

Quanto à abordagem da variação linguística, é necessário observar dois pontos das orientações

dadas na atividade acima. No momento de realização da atividade, uma orientação dada ao aluno é a de utilizar “as variedades urbanas de prestígio”. Embora utilize uma nomenclatura adequada, essa orientação carece de explicações ao aluno. Portanto, seria necessário ao professor esclarecer como se usa essa variedade, a que características linguísticas o aluno deve prestar atenção.

Já no momento de “Avaliação e reescrita”, orienta-se a observação do cumprimento das instruções e a realização de “ajustes necessários”. Novamente, as instruções são vagas e o que se quer dizer com ajustes, na maioria dos casos, é correção de aspectos gramaticais seguindo a norma padrão. No entanto, optou-se por não incluir essa orientação devido à ausência de orientação específica envolvendo a variação linguística. Após levantamento de todas as atividades, destacam-se, no Quadro 3, as orientações a seguir:

<b>GÊNERO</b>	<b>ORIENTAÇÕES DESTACADAS</b>
Crônica humorística (Gênero escrito; Presença de diálogo)	<b>Realização</b> 5. A linguagem deve estar adequada à situação vivenciada e à faixa etária das personagens; 7. Dependendo da situação e do contexto, você pode também usar gírias e expressões coloquiais. <b>Avaliação</b> 3. A linguagem é adequada à situação, assim como às características das personagens?
Debate (Gênero oral)	<b>Realização</b> 3. Procurem usar a variedade urbana de prestígio e os modalizadores adequados no momento da fala. <b>Avaliação</b> 5. A linguagem usada foi adequada à situação?
Manifesto (Gênero escrito)	<b>Realização</b> 3. Vocês devem usar as variedades urbanas de prestígio.
Reportagem (Gênero escrito; Retextualização de entrevista oral)	<b>Realização</b> 3. Fiquem atentos para não modificar o sentido das falas dos entrevistados. Não alterem o conteúdo e respeitem a linguagem empregada por eles. 7. Usem linguagem formal, clara e objetiva. <b>Avaliação</b> 4. Usamos a linguagem adequada?
Carta de leitor (Gênero escrito)	<b>Realização</b> 3. Use linguagem formal.
Resumo (Gênero escrito)	<b>Realização</b> Redijam com objetividade e clareza, utilizando linguagem e vocabulário adequados. <b>Avaliação</b> As normas da modalidade escrita da língua foram usadas adequadamente?

Quadro 3 – Orientações das atividades de produção textual.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Basicamente, as orientações para a produção textual apontam para a adequação das formas linguísticas ao contexto e à situação de comunicação. A obra segue, portanto, a orientação geral dos PCN de desenvolver as competências comunicativas dos alunos. No entanto, é necessário observar

alguns detalhes sobre as ideias subjacentes sobre fala e escrita que essas orientações apresentam.

A maior parte dos gêneros abordados pelo livro é composta por gêneros escritos e, portanto, as autoras orientam o uso da variedade urbana de prestígio. O único gênero oral, o “debate”, por se tratar de um gênero de estilo mais monitorado, exige que a fala seja planejada e siga as normas prestigiadas de expressão linguística. Dessa forma, parece não haver espaço para a manifestação de expressões regionais ou coloquiais nessas propostas de produção textual.

De fato, uma das orientações dos PCN é o desenvolvimento de habilidades linguísticas para situações formais, distantes do cotidiano da maioria dos alunos brasileiros. Ao abordar o gênero “resumo”, no entanto, a orientação de avaliação não cita “as normas urbanas de prestígio”, mas “as normas da modalidade escrita da língua”, dando a entender que a expressão escrita é em sua essência homogênea, seguindo as normas da gramática tradicional.

Ao observarmos os gêneros que apresentam alguma relação com a fala espontânea, “crônica humorística” e “reportagem”, um dado interessante aparece. O gênero “crônica humorística” deveria apresentar um diálogo entre as personagens e, nessas falas, os alunos poderiam utilizar “gírias ou expressões coloquiais” que se adequassem à situação. No gênero “reportagem”, que deveria apresentar trechos de alguma entrevista oral feita pelos alunos, a linguagem empregada pelo entrevistado deveria ser respeitada no momento de transposição para a modalidade escrita.

Essas orientações deixam transparecer que a fala espontânea é o ambiente propício para se encontrar a variação linguística, pois apenas nesses contextos é permitido o uso de expressões coloquiais ou gírias. Essa concepção já estava anunciada na análise feita do “Manual do professor”, quando as autoras tratam de variedades linguísticas e oralidade em um mesmo tópico.

Dessa forma, ao abordar a variação linguística em suas atividades de produção textual, a obra selecionada comete dois dos “erros” apontados por Bagno (2013). Primeiro, ao adotar um posicionamento de valorização e idealização da língua escrita em detrimento da fala, a obra comete o “erro” de tratar a língua escrita como ideal de expressão linguística, sem espaço para a variação e para o diferente. Segundo, ao adotar essa postura, comete o erro de desconsiderar a variação estilística, isto é, a monitoração do estilo e da atenção à expressão linguística presente tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral, retirando, assim, diversas possibilidades de uso expressivo da língua em ambas as modalidades.

## **Considerações finais**

Neste ponto, é interessante retomar alguns aspectos da pesquisa aqui reportada, a saber, o objetivo geral, os procedimentos metodológicos adotados e os resultados obtidos. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a abordagem da variação linguística em atividades de produção textual de um livro didático de língua portuguesa voltado para o 1º ano do ensino médio.

Para tanto, foram descritas (1) a abordagem da variação linguística proposta pelo livro didático e expressa no “Manual do professor” da obra, (2) as atividades específicas de sobre o tema “variação linguística”, presentes no capítulo 17 e (3) as atividades de produção textual presentes no livro. Estas últimas foram analisadas com maior critério, buscando destacar as orientações para o tratamento da variação linguística em contexto de atividades de produção textual.

Em relação ao “Manual do professor”, verificou-se a presença do tópico “Oralidade e variedades linguísticas”. Esse tópico já anunciava uma postura de idealização da língua escrita enquanto expressão homogênea e sem espaço para a variação linguística.

Em relação ao capítulo 17, o texto principal do capítulo poderia levar a diversas reflexões, no entanto, é explorado em termos de interpretação textual e de elaboração argumentativa. As reflexões sobre variação, sobre normas linguísticas e sobre preconceito linguístico, portanto, ficam a cargo do professor, havendo pouco espaço nas atividades propostas para essas reflexões.

Em relação às atividades de produção textual, observou-se a valorização da linguagem escrita em detrimento da linguagem falada, havendo apenas um gênero oral, o “debate”. As orientações específicas para a realização e para a avaliação da produção textual deixam transparecer que a escrita é, em sua essência, normativa e homogênea, enquanto a fala espontânea presente nos gêneros “crônica humorística” e “reportagem” podem apresentar expressões coloquiais e gírias.

Sob a ótica dos “erros” em relação ao tratamento da variação linguística propostos por Bagno (2013), a obra analisada comete os seguintes “erros”: a desconsideração da variação estilística e o tratamento da língua escrita como ideal de expressão linguística. De certa forma, pode-se considerar um avanço, tendo em vista que cinco, dos sete “erros”, não foram encontrados e dez anos separam as obras analisadas por Bagno (2013) e o livro analisado nesta pesquisa.

A hipótese de pesquisa apresentada indicava a existência de aspectos das atividades a serem discutidos, como a relação estereotipada entre a norma padrão e a escrita e a orientação de eliminar coloquialismos. A hipótese foi confirmada em parte, tendo em vista que a obra apresenta uma postura de valorização e idealização da escrita como expressão da norma de prestígio, mas não apresenta expressamente a orientação de eliminar as marcas de oralidade e expressões coloquiais.

É importante destacar que a obra também deixa de lado os regionalismos, por exemplo, que



tanto enriquecem o português do Brasil, ou o “internetês”, presente nos gêneros digitais. Essas variações poderiam ser exploradas em um manifesto, em uma crônica, em uma reportagem, em um resumo de filme. Enfim, cada variação diferente poderia se manifestar em diferentes gêneros e contribuir para a formação e para a reflexão dos alunos sobre o fenômeno.

Vale ressaltar, ainda, que a análise da obra aqui apresentada é apenas um recorte específico do livro e não desmerece o trabalho e o esforço das autoras. É possível que, nas outras duas obras da coleção, sejam observados outros aspectos, positivos ou negativos, em relação ao tratamento da variação linguística, ficando aqui uma sugestão para futuras pesquisas envolvendo esse tema especificamente.

Por fim, é imprescindível destacar a importância da formação dos professores de língua portuguesa para o trabalho com as questões que envolvem a variação linguística. Os resultados apresentados aqui apenas reforçam a necessidade de um profissional capaz de adaptar as atividades dos livros didáticos à sua realidade e de criar situações que promovam um aprendizado significativo.

## Referências

- ANTUNES, Irlandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.
- \_\_\_\_\_. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. Por que estudar uma gramática brasileira?. *In*: CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). **O todo da língua: teoria e prática do ensino de português**. São Paulo: Parábola Editoria, 2017. p. 97-121.
- \_\_\_\_\_. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.
- \_\_\_\_\_. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 48. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007b.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **O tratamento da variação linguística no livro didático de português**. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Brasília, 2007.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lucia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. D. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SETTE, Graça *et al.* **Português: trilhas e tramas**. V. 1. 2. ed. São Paulo: Leya, 2016.

**Submissão: agosto de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**



## CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRUCTURA RETÓRICA DE GÉNEROS ACADÉMICOS POR ALUMNOS DE UN MAGÍSTER PROFESIONAL

### *CONSTRUCTION OF THE RHETORIC STRUCTURE OF ACADEMIC GENRES BY STUDENTS OF A PROFESSIONAL MASTER*

**Eloísa Helena Rodrigues Guimarães**

Faculdade Pedro Leopoldo

eloisa.guimaraes@fpl.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-7050-0105>

**Elisa Cristina Moraes Rodrigues Lopes**

Pontificia Universidad Católica de Chile

elisaclopes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6593-1998>

**Letícia Rodrigues Guimarães Mendes**

Universidade Federal de Minas Gerais

leticia.paripassu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7691-1562>

**Marcella Rodrigues Lopes**

Pontificia Universidad Católica de Chile

mrodrigues1@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0001-6894-1470>

#### **Resumem**

Este trabajo tiene como objetivo discutir las características del texto académico y las dificultades en producir este género textual, relatadas por alumnos de un curso de Magíster Profesional en Administración en una Institución de Enseñanza Superior localizada en Minas Gerais, Brasil. Este estudio se caracteriza, en cuanto a los fines, como descriptivo; en cuanto a los medios, es un estudio de caso realizado por medio de investigación de campo; y en cuanto al abordaje, se caracteriza como cuantitativa. Los datos fueron recolectados por medio de cuestionarios semi estructurados aplicados a alumnos y profesores del curso, con el objetivo de mapear las dificultades más recurrentes en la producción de textos académicos. Los resultados apuntan a que la mayoría de los alumnos que ingresan a este Magíster presentan dificultades con la escritura académica, especialmente debido al poco dominio de las estructuras retóricas de los géneros académicos solicitados a lo largo del curso.

**Palabras clave:** Texto académico; Magíster Profesional; Estructuras retóricas.

#### **Abstract**

*The objective of this work is to discuss the characteristics of the academic text and the difficulties in producing this textual genre, as reported by the students of a Professional Master in Administration course at an Institution of Higher Education located in Minas Gerais, Brazil. This study is characterized as descriptive; as for the method, it is a case study developed through field research; and as for the approach, it is characterized as quantitative. The data was collected by means of semi-structured questionnaires applied to students and*

*teachers of the course, with the purpose of mapping the most recurring difficulties in the production of academic texts. The results indicate that most of the students who enter this Masters program present difficulties with academic writing, especially due to the lack of mastery of the rhetorical structures of the academic genres requested throughout the course.*

**Keywords:** *Academic text; Professional Master; Rhetorical structures.*

## **Introducción**

La propuesta de esta investigación es discutir las características del texto académico y las dificultades demostradas por los alumnos de un curso de Magíster Profesional en Administración en una Institución de Enseñanza Superior localizada en Minas Gerais, Brasil, en la producción escrita de diversos géneros textuales.

El Magíster Profesional es una modalidad de curso en que se reciben profesionales egresados de los más variados cursos y que, preferencialmente, ya actúen en el mercado. Son bienvenidos en esa modalidad de Magíster profesionales que buscan completar su formación, quienes proponen como temas de sus investigaciones problemas observados en el cotidiano de las empresas en que actúan. En tal tipo de magíster, deben ser producidos algunos géneros académicos, tales como esquemas, resúmenes, reseñas, artículos, proyectos de investigación, relatos técnicos y, finalmente, la tesis. Para lograr los objetivos propuestos, se busca situar el universo de la investigación desde una perspectiva holística y revisar algunas ideas que se vinculan con el constructo de escritura académica, concebida como actividad social situada. Para ello, en primera instancia, se reflexionará sobre el concepto de género textual (Bakhtín, 2003) y su relación con el entorno académico. Luego, desde el panorama del abordaje socioretórico del género textual que tiene en Swales (1990; 2004) y Bathia (1993) sus principales nombres, se discutirá el modelo de organización retórica propuesto por Motta-Roth (1995; 2008) e Hendges (2010) y su relación con los propósitos comunicativos de los textos.

## **En torno a la Escritura Académica**

La producción escrita es una actividad que hace parte del quehacer, tanto de los profesores como de los alumnos, así como de los demás actores circunscritos en el ámbito universitario. En esta misma línea, Motta-Roth (2008) sostiene que los alumnos en contextos académicos participan en géneros, entendidos como actividades sociales institucionalizadas y discursivamente constituidas para la producción del conocimiento. Según la autora, la producción del conocimiento varía

dependiendo del área y cada alumno elegirá el género que le convoca. En este sentido, el sujeto aprende a interactuar para aprender el lenguaje. En otras palabras, los alumnos deben observar cómo participan las personas de prácticas letradas para los propósitos de su área, es decir, aprenden a mirar el lenguaje desde una perspectiva informada.

Según Castelló (2013), gran parte de los conocimientos que se elaboran en los entornos universitarios se vinculan por medio de textos que son leídos y producidos en formatos monológicos o dialógicos. Estos usos se denominan discurso académico, el cual es concebido en este contexto como instrumento para la construcción del conocimiento, y también de las relaciones que establece con las actividades realizadas en este medio.

La escritura ocupa un espacio de suma importancia en el contexto universitario debido a las funciones que cumple. Según Marinkovich (2013), la escritura se emplea en favor de la construcción del conocimiento, no obstante, su desempeño abarca un marco mucho mayor, ya que se encarga también de la transformación de este. Además, implica una práctica social, y por lo tanto engloba estudio, método y discurso.

En este sentido, cabe mencionar también a Bakhtín (2003), quien, con relación a los géneros discursivos, plantea que la escritura se avoca a propósitos específicos. Al situar tal postura en el medio universitario, es posible sostener que cada área de estudio es dirigida por un fin particular, lo cual se expresa mediante la escritura. Sobre eso tratará el punto posterior, la actividad discursiva y los géneros en la universidad.

### **Sobre la Actividad Discursiva y los Géneros en la Universidad**

El ser humano se comporta como un ente potencialmente creativo y manifiesta tal característica al interactuar con otros; por tanto, el sujeto conjuga sus capacidades de creación intrínsecas con lo aprendido en su medio y las emplea en dirección a los fines determinados por su entorno (BAKHTÍN, 2003). En este caso, se alude a los propósitos del área discursiva y de estudio en la cual se encuentre inserto el individuo.

No obstante, esta variabilidad de conocimientos y multiplicidad del discurso sí puede ser sintetizada y dirigida. Esto se pone en evidencia en el ámbito universitario y su distribución por asignaturas, las cuales, para Marinkovich (2013) son espacios discursivos, retóricos y conceptuales con finalidades específicas. Además, las asignaturas son entendidas como epistemologías regionales, es decir, responden a áreas del conocimiento puntuales y que abarcan cierto tipo de método.

La actividad discursiva en el entorno académico se desarrolla en diferentes ámbitos o esferas comunicacionales. En cada esfera se dan distintas situaciones comunicativas y las formas del uso del lenguaje en cada una de ellas constituyen, según Bakhtín (2003), los géneros discursivos. Los géneros considerados como construcciones sociales poseen una relativa estabilidad, pero a la vez mantienen su carácter dinámico. Al considerar las inagotables posibilidades de la actividad humana, en cada esfera de la praxis existe un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y aumenta a medida que se desarrolla y se complejiza la esfera. Tal estabilidad permite a los estudiantes insertos en la comunidad académica negociar en cada situación comunicativa el tipo de participación requerida (BAKHTÍN, 2003).

En este sentido, el ámbito académico permite la práctica y la construcción de variados géneros discursivos (esquemas, resúmenes, reseñas, artículos, proyectos de investigación, relatos técnicos), los cuales demandan tipos de actividades con sus propios requerimientos que responden a múltiples situaciones en una misma esfera de actividad. La cultura académica es, por lo tanto, propiciadora de la construcción de los variados usos y tipos de géneros que se constituyen según sus propias modalidades de funcionamiento de acuerdo con las necesidades de los alumnos.

En este contexto, es fundamental que tanto alumnos como profesores manejen y compartan informaciones sobre las finalidades y significados de los textos producidos en la academia a fin de establecer su funcionalidad. En otras palabras, ambos actores necesitan tener claro el criterio de la funcionalidad de la escritura para producir textos que, además de cumplir con una función epistémica, sean eficientes en lo que se pretende comunicar al tener en cuenta también a quienes van dirigidos (audiencia) (CASTELLÓ, 2013). Lo que la autora propone es tener presentes las situaciones que ejemplifican contradicciones y tensiones entre los sistemas de actividad en el momento de proponer las actividades de producción de diferentes géneros textuales.

En el contexto específico de la producción escrita en la academia, parece subsistir una postura unánime entre las variadas definiciones sobre el concepto de género como usos de lenguaje vinculados directamente a las actividades sociales. Además, de cierto grado de estabilidad en la forma, contenido y estilo (MOTTA-ROTH, 2008). La autora postula como fundamental que los alumnos aprendan cómo funcionan los géneros discursivos y con qué objetivos se plantean. De este modo serán capaces de construir su propia identidad y demarcar un posicionamiento en el discurso científico. La investigadora aboga aun sobre la necesidad de desarrollar tanto en los profesores como en los alumnos una conciencia socioretórica sobre las diferentes posibilidades que el discurso ofrece, lo cual proporcionará la creación de nuevas formas discursivas y oportunidades para la apropiación

de textos y mejores posibilidades de interacción en el ámbito académico.

### **El Abordaje Socioretórico: Organización Retórica y Propósitos Comunicativos**

En la definición de género discursivo planteada por Swales (1990), el criterio principal para el reconocimiento de un género es su propósito comunicativo. Sin embargo, existen dificultades en precisar este concepto debido a que no es de tan fácil reconocimiento como puede ser su forma. Por lo tanto, en una determinada comunidad discursiva en que los géneros son reconocidos por sus miembros puede ocurrir que los propósitos de los géneros no sean de todo compartidos. Aun así, la intención comunicativa juega un rol fundamental en el acercamiento socioretórico según este autor. Además, para Swales (1990), es de suma importancia la generación de consciencia retórica en los estudiantes, ya que facilita y orienta la enseñanza. Esto implica que los alumnos se desempeñen en el ámbito académico de forma direccionada sobre la base del discurso. El valor pedagógico se ve incrementado a partir de un aprendizaje contextualizado y dirigido a la creación de conocimiento, el cual es pulido por medio de lo retórico.

El autor también propone que la estructura retórica posee varios beneficios, entre los cuales se mencionarán tres de gran relevancia. Entre ellos se destaca en primer lugar, la adquisición del control del metalenguaje en aquellos individuos que discuten en torno a las estructuras retóricas. También se sugiere que el elemento retórico provee al sujeto encargado de la entrega de contenido que va más allá que una metodología, es decir, le permite desenvolverse de forma más completa y, finalmente, el autor habla acerca del valor atribuido a lo retórico en la medida que permite una diferenciación en los métodos de enseñanza.

Por tanto, para Swales (1990) el punto crucial vinculado a la retórica es su función pedagógica y cómo esta se desarrolla en el ámbito de la enseñanza. Es siempre necesario realizar consideraciones respecto al público, el que, en este caso en particular la sala de clase y el estudiantado. Los alumnos son los receptores del conocimiento, el cual es enriquecido por los valores de la estructura retórica, y estos valores a su vez se pronunciarán al aplicarse y entenderse dentro de los géneros. De este modo será posible captar la atención de los estudiantes en la acción retórica y las organizaciones lingüísticas referidas a ella.

Considerando estos planteamientos, Swales (1990) propone el estudio del género a partir de las movidas retóricas las que básicamente se refieren a la operacionalización de un texto en segmentos específicos identificando a la vez propósitos comunicativos particulares. Por lo tanto, el fin del

análisis de las movidas retóricas es determinar, por medio de la categorización de diversas unidades, los propósitos comunicativos de cada una de ellas.

En concordancia con este punto de vista, Bhatia (1993) plantea que el género es un ejemplo de realización de un propósito comunicativo específico en que se utilizan conocimientos convencionales de los recursos discursivos y lingüísticos. Bhatia adopta la propuesta metodológica de Swales (1990), la cual considera los géneros textuales como un conjunto de movimientos retóricos con propósitos comunicativos y plantea dos presupuestos importantes: la negociación social presente en la construcción de los géneros y el control de los mismos por las prácticas sociales. Aunque estos dos puntos no serán discutidos en este estudio, es interesante reflexionar sobre los géneros como instrumentos de legitimización de una determinada manifestación textual sobre otra en una determinada comunidad discursiva.

De los postulados propuestos por Bahtia (1993) para la discusión de los niveles que se refieren a la descripción de los géneros se destaca en el presente estudio los asociados y dependientes de contextos socioretóricos que están en congruencia con el modelo propuesto por Swales (1990). Este modelo ha sido aplicado con algunas adaptaciones por Motta-Roth (1995) en análisis de diferentes géneros textuales en la academia. El tratamiento de las unidades retóricas y su relación con la construcción de los géneros textuales es el eje central que la investigadora busca desarrollar en sus estudios.

Para alumnos de postgrado, así como para investigadores iniciantes, Motta- Roth (2008) defiende que el concepto de red de géneros desarrollado por Swales (2004) es fundamental, ya que ayuda a entender cómo cada texto cumple su parte en esta red y como los textos en conjunto delimitan las actividades del grupo social. De esta forma, para la autora, el sistema resulta de la historia de todos los eventos discursivos que se caracterizan en géneros distintos. Además, agrega que un alumno de postgrado con dominio de lo que es el sistema de interacciones sociales y de la intertextualidad existente entre los géneros, será capaz de producir textos más adecuados y posicionarse con más propiedad en la interacción académica (MOTTA-ROTH, 2008).

Otro concepto discutido por Motta-Roth (2008) en el contexto de la aproximación socioretórica para el estudio de los géneros discursivos es el estímulo a la autoría. En este contexto, la dinámica y constitución de la autoría entendida como las elecciones de los alumnos que incluyen desde el objetivo de la escritura, el contenido y el estilo del texto, su público objetivo; identifica la necesidad de escribir y empodera el productor del texto, ayudándolo a construir su identidad de autor a medida que proyecta un lector potencial. En este sentido, el rol del profesor sería el de crear las

condiciones para que los alumnos produzcan textos que además de circular en distintos medios, puedan ser publicados. Es decir, cabe al profesor ampliar el contexto, el soporte y la audiencia a quien va dirigido el texto del alumno.

Esta forma de pensar la adquisición de los géneros articula la cuestión de su funcionamiento en las acciones del lenguaje a la noción de orientación de la acción discursiva, que definiría, en cada situación interactiva, la configuración lingüística más adecuada. Visto bajo este prisma, el género es definido por Schneuwly (2004) como un *megainstrumento* en la medida en que puede ser considerado “...como una configuración estabilizada de varios subsistemas semióticos...” (lingüísticos y paralingüísticos) que nos permiten actuar en diversas situaciones de comunicación (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

El uso cada vez más eficiente de este megainstrumento por los sujetos en su proceso de desarrollo es discutida por el autor al retomar el concepto de géneros primarios y secundarios, propuesto por Bakhtín (2003), lo que ayuda a percibir modos de apropiación y desarrollo de la utilización de los géneros. Más específicamente, Schneuwly (2004) discute el proceso de la adquisición de los géneros secundarios, objeto de análisis de este estudio, colocando énfasis en que ellos no están ligados de manera inmediata a una situación de comunicación como los géneros primarios y que, por este motivo tal adquisición, aunque se apoye totalmente sobre el sistema de los géneros primarios, se procesa a partir de la ruptura o, en las palabras del autor, de una verdadera revolución de este sistema. Esta revolución consistiría en la “autonomización de niveles de operación de lenguaje y posibilidades incrementadas de un control consciente y voluntario; posibilidad de elección en estos diferentes niveles, en especial de la perspectiva enunciativa, de unidades lingüísticas diversas, de planos de texto; posibilidad de combinación libre de géneros y de tipos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 36).

Sobre la base de este marco teórico, cabe destacar que en esta investigación se buscó analizar cómo los sujetos participantes de una esfera discursiva académica enfrentan los desafíos de producir sus textos al atender demandas lingüísticas y textuales muy específicas. Se tuvo como propósito, por lo tanto, llevar a los participantes de la investigación a una reflexión sobre sus dificultades al producir sus textos por medio de la metodología descrita en la próxima sección.

## **Metodología**

A fin de lograr los objetivos propuestos en este estudio, y con base en la discusión teórica de

la sección anterior, se realizó una investigación descriptiva. Este tipo de estudio, como afirma Gil (2008, p. 56) "tiene como objetivo primordial la descripción de las características de determinada población o fenómeno o, entonces, el establecimiento de relaciones entre variables". En cuanto a los medios, según los criterios propuestos por Vergara (2016), esta investigación puede ser clasificada como un estudio de caso, teniendo en vista que el objeto de estudio será una institución de enseñanza superior (IES) privatizada ubicada en la región metropolitana norte de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Con relación al abordaje, se trata de una pesquisa cuantitativa. Para ello, fueron utilizados dos tipos de cuestionario, uno para los alumnos y otro para los profesores del Programa, ambos disponibilizados por un link de acceso a la plataforma *google forms*.

La población de esta investigación son los alumnos y profesores del curso de Magíster en Administración de FPL Educacional, el cual funciona desde 2000. En este período, ya fueron defendidas cerca de 970 tesis; el cuerpo docente del curso es altamente calificado, constituido de Doctores y Post Doctores. La muestra se compone de alumnos regulares o de disciplinas aisladas que frecuentaron las disciplinas Redacción Académica y/o Metodología de la Enseñanza Superior, ministradas por una de las autoras de este estudio. La selección de los respondientes fue realizada por conveniencia, al enviar el link del cuestionario a los alumnos presentes en la lista de e-mails de la profesora (298 direcciones).

Para estos alumnos (egresados o no), que cursaron las disciplinas de 2010 al primer semestre de 2017, fue enviado el primer cuestionario. El segundo fue enviado a los 14 profesores del Programa de Magíster de la Institución también por la herramienta *google forms*. Estos cuestionarios se dividieron en dos bloques: en el primero, buscaron informaciones que caracterizasen a los respondientes: sexo; rango etario; área de actuación profesional; naturaleza del cargo/carera actual; relación con el Magíster – alumno o ex-alumno; géneros que produjo/produce a lo largo del Magíster. En el cuestionario dirigido a los profesores, además de las informaciones sobre sexo, rango etario, área de actuación profesional y naturaleza del cargo/carrera actual, se solicitó que los docentes informasen también el tiempo de actuación en Programas de Post-Grado como orientadores de trabajos académicos. La opción por cuestionar también a los profesores se dió debido a la posibilidad de que ellos, como orientadores de los alumnos en las producciones de textos académicos, fuesen capaces de contribuir con una mirada crítica construída a lo largo de la práctica docente de solicitar y evaluar textos académicos.

En el segundo bloque, en ambos cuestionarios, se presentó una Tabla en la que fueron listados

algunos aspectos de la producción de textos, clasificados en *Aspectos gramaticales* y *Aspectos textuales*. Esta clasificación se sostuvo en las discusiones de Garcez (2004). En su trabajo, la autora presenta una propuesta de evaluación de textos, en la cual sugiere que los textos producidos por los alumnos pueden ser evaluados al tomar en cuenta estos aspectos. La Tabla 1 consiste en una adaptación de la propuesta de Garcez (2004), agregadas las discusiones de Motta-Roth e Hendges (2010) y fue incluida en los cuestionarios, tanto de alumnos como de profesores. Se solicitó que los participantes de la pesquisa identificaran el grado de dificultad encontrado en cada aspecto o etapas de la producción de textos académicos en una escala de 1 a 5, en que 1 corresponde a ninguna dificultad y 5 a mucha dificultad. Este método permitió la cuantificación de las informaciones, y facilitó su análisis y clasificación desde el punto de vista estadístico.

**Tabla 1** – Aspectos de la producción de textos académicos

<b>1 Aspectos gramaticales</b>	1	2	3	4	5
1.1 Ortografía					
1.2 Acentuación					
1.3 Puntuación					
1.4 Concordancia (nominal y verbal)					
1.5 Regencia (uso adecuado de preposiciones)					
1.6 Uso y colocación de pronombres					
1.7 Adecuación a las normas (ABNT/APA)					
<b>2 Aspectos textuales</b>					
2.1 Construcción adecuada de frases y períodos.					
2.2 Uso adecuado de elementos que relacionan segmentos textuales de cualquier extensión (períodos, párrafos, secuencias textuales o porciones mayores del texto) que contribuyen para la organización y apreensión del sentido del texto (conjunciones, adverbios, preposiciones etc.).					
2.3 Uso de vocabulario adecuado al texto académico.					
2.4 Construcción de la estructura retórica de cada género producido (conocimiento de las partes y de cómo se construye un resumen, una reseña, un proyecto, una tesis...).					
2.5 Presentación de citas directas (literales) integradas al texto.					
2.6 Presentación adecuada de citación indirecta (citación libre o paráfrasis), evitando el plagio y manteniendo la esencia de la idea del autor citado.					
2.7 Introducción de las citas de diferentes y variadas formas, además de las expresiones “Según A”; “Para B”; “De acuerdo con C”; “Consonante D”.					
2.8 Uso del tiempo verbal adecuado para introducir las citas (presente, pasado, futuro).					
2.9 Uso de verbos de citación adecuados y variados (considerando el grado de objetividad/subjetividad, neutralidad/avaliabilidad de estos verbos) .					
2.10 Uso adecuado de elementos lingüísticos para garantizar el carácter impersonal del texto académico.					

**Fuente:** adaptada por las autoras a partir de Garcez (2004) y Motta-Roth e Hendges (2010).

## **Análisis y Discusión de los Resultados**

En esta sección, los datos de la pesquisa serán presentados, analizados y discutidos con base en el objetivo propuesto, saber identificar las dificultades de alumnos de Post-Grado en producir géneros textuales académicos, especialmente en lo que se refiere a la acción retórica y las organizaciones lingüísticas con relación a ella. Los datos presentados fueron generados por la propia plataforma en que se respondieron los cuestionarios.

### **Caracterización de los respondientes**

En esta sección, serán presentados los datos referentes a la caracterización de los respondientes, primeramente de los alumnos y, en seguida, de los profesores.

#### ***Caracterización de los alumnos***

El instrumento de pesquisa fue enviado a 298 alumnos. El cálculo estadístico, apunta a que, en una muestra poblacional de 298 individuos, para obtener 5% de margen de error, serían necesarias 60 respuestas. La presente investigación obtuvo 89 respuestas, superando el límite necesario para utilización de este margen.

El primer bloque del cuestionario consistió en preguntas que tenían como objetivo la caracterización de los respondientes. Los resultados apuntaron a que 46,6% son todavía mestrands y 53,4% ya concluyeron el curso; de estos 7,3% concluyeron en 2010; 29,3% en 2011; 9,8% 2012; 8,5 en 2014; 17,1% en 2015; 12,2% en 2016 e 12,2% en 2017. Con relación al sexo, se apuró que 52,8% de los respondientes son del sexo masculino y 47,2% del sexo femenino.

Cuanto ao rango etário, los datos apuntan a que hay concentración de respondientes entre los rangos etarios de 31 a 55 años, lo que caracteriza una población en plena actividad profesional. De hecho, al ser cuestionados sobre sus actividades profesionales, 66,3% apuntaron estar involucrados con el área de la Educación (especialmente profesores universitarios o de cursos técnicos); 16,9% actúan en el área de Finanzas; 14,6% en el área de Gestión de Personas; otros 14,6% en el área de Estrategia; 7,9% Marketing; 4,5% en el área de Producción y 3,4% en el área de Logística. La superposición de estos porcentajes se debe al hecho de que la mayoría de los respondientes acumula cargos de docencia a cargos en empresas y negocios propios: son empresarios, consultores o

ejecutivos.

### ***Caracterización de los profesores***

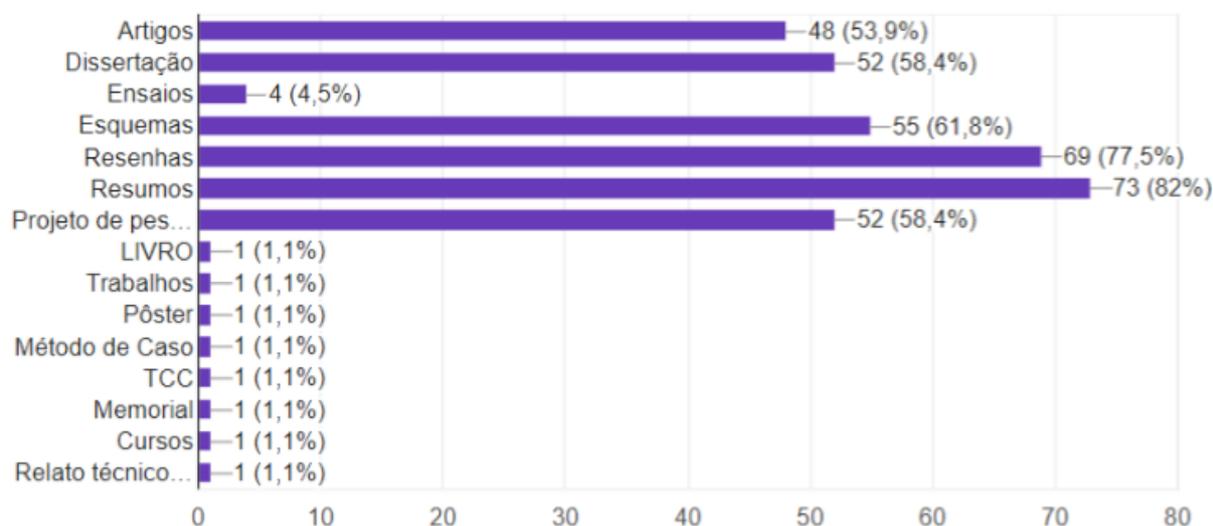
De los 14 profesores del Programa, 12 respondieron al cuestionario, que tenía básicamente la misma estructura del cuestionario presentado a los alumnos con pequeñas variaciones (una cuestión sobre tiempo de trabajo en el Magíster en enfoque y tiempo de actividades de orientación de trabajos académicos). De entre estos profesores, 9 son del sexo masculino y 3 del sexo femenino; 4 profesores tienen más de 60 años; 5 están entre los 41 y 55 años y 3 tienen entre 56 y 60 años. Respecto a la formación, 2 tienen Doctorado en Administración; 1 en Economía; 2 en Letras; 2 en Marketing; 1 en Ciencias Sociales; 3 en Finanzas y 1 en Gestión de Personas. En lo que se refiere al área de acción, 5 afirmaron actuar en el área de la Educación, 3, en el área de Finanzas, 1 en Marketing, 1 en Gestión de Personas, 1 en Inteligencia Competitiva, 1 en Estrategia. Sobre las indagaciones de la naturaleza del cargo/carrera actual, todos afirmaron ejercer actividades relacionadas con la Educación; 5 afirmaron ejercer también actividades gerenciales.

Sobre al tiempo de actuación en el curso de Magíster en enfoque, 3 afirmaron actuar hace más de 15 años; 4 entre 6 y 10 años y 5 entre 1 y 5 años. El tiempo de actuación en Programas de Post-Grado, orientando trabajos académicos varía de la siguiente forma: 3 actúan hace más de 25 años; 2 actúan entre 21 y 25 años; 4 actúan entre 11 y 15 años y 3 actúan entre 6 y 10 años. Cabe resaltar que los profesores que respondieron a la pesquisa actúan en otros programas de Post-Grado ya sea como docentes, o como participantes de bancas de trabajos de conclusión de Magíster y Doctorado, lo que les garantiza una visión privilegiada de los textos y de los aspectos problemáticos de las producciones de los alumnos.

### **Producción de textos académicos: géneros y aspectos gramaticales**

Aunque alumnos y profesores admitan que hay problemas en los textos producidos para la academia, la identificación de estos problemas y de su naturaleza no es tarea fácil. Esta investigación se enfocó en la clasificación de estos problemas, con el propósito de ofrecer subsidios para percibir en qué aspectos estos se concentran. De esta forma, esta sección se inicia con la identificación de los géneros más solicitados y producidos por los alumnos participantes de la pesquisa para, en seguida, buscar donde están las dificultades más importantes para la producción de estos textos.

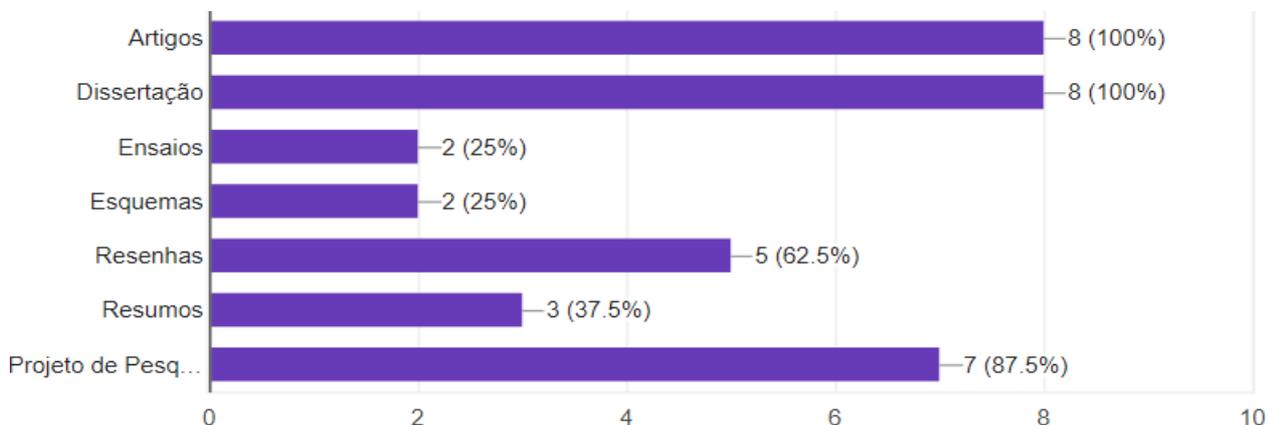
El segundo bloque del cuestionario se refiere a la producción de textos académicos. La primera pregunta tuvo como objetivo mapear los géneros académicos que los alumnos produjeron o todavía producen. Las respuestas a esta pregunta están expresadas en el Gráfico 2:



**Gráfico 2** – Géneros académicos que produjo/produce a lo largo del Magíster

Fuente: Datos de la pesquisa.

Los datos apuntan que el género más producido es el Resumen (82%), seguido por la Reseña (77,5%), por los Esquemas (61,8%), Proyectos de Pesquisa y Tesis (58,4%) y Artículos (53,9%). Estos datos se justifican por la alta demanda de géneros utilizados para el registro de lectura (Esquemas, Resúmenes y Reseñas) y por la exigencia de presentar un Proyecto de Pesquisa, el cual se transformará en la Tesis, que es el trabajo de conclusión de curso exigido en este Magíster. Se presentan a seguir, los géneros textuales solicitados con frecuencia por los profesores (Gráfico 3):



**Gráfico 3** – Géneros académicos más solicitados

Fuente: Datos de la pesquisa.

Como se puede notar, todos los profesores afirmaron solicitar la producción de artículos, Proyecto de Pesquisa y Tesis; 17,0% afirmaron solicitar la producción de ensayos, 17,0% de esquemas, 42,0% de Reseñas y 25% de Resúmenes. En este ítem también hay superposición de datos, ya que es común que el profesor solicite la producción de más de un género durante el curso.

## Producción de textos académicos: aspectos gramaticales

El segundo bloque de los cuestionarios, tanto de los alumnos, como de los profesores, consistió en la presentación de los aspectos gramaticales y textuales, y se solicitó que fuesen identificadas las dificultades con relación a cada uno de estos aspectos. Como fue mencionado, los respondientes deberían marcar, en una escala de 1 a 5, el grado de dificultad en relación al dominio del aspecto presentado, en que 1 corresponde a ninguna dificultad y 5 a mucha dificultad. Para facilitar la visualización, estos datos fueron organizados en Tablas. La Tabla 2 se refiere a las respuestas de los alumnos y los valores están presentados en valores porcentuales.

**Tabla 2** – Dificultades en la observación de los aspectos gramaticales - alumnos

<b>1 Aspectos gramaticales</b>	1	2	3	4	5
1.1 Ortografía	29,2	36	20,2	13,5	1,1
1.2 Acentuación	38,6	33	19,3	8	1,1
1.3 Puntuación	21,3	40,4	24,7	10,1	3,4
1.4 Concordancia (nominal y verbal)	19,1	46,1	21,3	12,4	1,1
1.5 Regencia (uso adecuado de preposiciones)	21,3	32,6	30,3	13,5	2,2
1.6 Uso y colocación de pronombres	23,6	38,2	28,1	7,9	2,2
1.7 Adecuación a las normas (ABNT/APA)	11,4	17	35,2	27,3	9,1

**Fuente:** datos de la pesquisa.

Como se puede visualizar en la Tabla 2, los alumnos evalúan que sus dificultades respecto a los aspectos gramaticales de los textos se concentran en los puntos de 1 a 3 de la escala. Esto significa que ellos reconocen presentar dificultades bajas y medianas en cuanto al dominio de estos aspectos en sus textos. Las respuestas son compatibles con el grado de escolaridad de los respondientes, pues incluso entre los que aún hacen el Magíster, hay muchos que ya hicieron un curso de Post-Grado y/o son profesores. Se supone, por lo tanto, que hayan superado las mayores dificultades relativas a estos aspectos en la producción de textos escritos. También se debe señalar que aspectos responsables por la organización sintáctica de los textos, como la puntuación, la concordancia, la regencia y el uso y

colocación pronominal son los que presentan más dificultades para los productores de textos.

Con el fin de captar la impresión de los profesores sobre la producción de géneros académicos por los alumnos, la misma pregunta les fue presentada y, de la misma forma, deberían señalar en una escala el grado de dificultad que observaban en los textos de los alumnos en los aspectos en cuestión. La Tabla 3 presenta el resultado de la visión de los profesores con relación a estos ítems. Los valores también están presentados en números porcentuales.

**Tabla 3** – Dificultades en la observación de aspectos gramaticales – profesores

<b>1 Aspectos gramaticales</b>	1	2	3	4	5
1.1 Ortografía	12,5	-	25	50	12,5
1.2 Acentuación	0	12,5	50	25	12,5
1.3 Puntuación	0	12,5	12,5	75	0
1.4 Concordancia (nominal y verbal)	0	0	25	62,5	12,5
1.5 Regencia (uso adecuado de preposiciones)	0	12,5	37,5	7,5	12,5
1.6 Uso y colocación de pronombres	0	12,5	37,5	50	-
1.7 Adecuación a las normas (ABNT/APA)	0	12,5	37,5	-	50

**Fuente:** datos de la pesquisa.

Los datos expresados en la Tabla 3 apuntan a que, en la visión de los profesores, las dificultades presentadas por los alumnos en sus textos se sitúan en los ejes de mayor dificultad, en contraste con los resultados de la evaluación de los alumnos sobre sus propias producciones, que se concentran en los niveles 2 y 3. Para los profesores, estas dificultades están en los niveles 3, 4 y 5, concentrándose también en los aspectos que se relacionan con la construcción sintáctica de los textos (puntuación, concordancia, regencia, uso y colocación de pronombres), además de la adecuación a las normas de organización de trabajos académicos, que son muy específicas para textos de estos géneros.

Un breve análisis de los resultados parece apuntar al hecho de que problemas de microestructura, como ortografía y acentuación, ya están solucionados por los alumnos. En este punto, parece pertinente señalar que la puntuación, evaluada por 75% de los profesores como un elemento de dificultad por parte de los alumnos, merecería un tratamiento más sistematizado en las disciplinas de producción de textos en los cursos de graduación y Post-Grado, ya que el conocimiento de las reglas de puntuación podría ayudar a los alumnos en la organización sintáctica de sus textos. Al mismo tiempo, la concordancia, la regencia y la colocación pronominal merecen todavía algunos cuidados por parte de los profesores.

En conclusión, el análisis de los datos de la pesquisa relativos a los *aspectos gramaticales*

presenta puntos importantes para el trabajo con la producción de textos en cursos de Post-Grado al considerar que estos están fuertemente ligados a los aspectos textuales de las producciones escritas, discutidos en la próxima sección.

## Producción de textos académicos: aspectos textuales

El segundo aspecto de la producción de textos enfocado en la investigación se refiere a aquellos relacionados con la construcción de la coherencia y cohesión textuales y también a la construcción de la estructura retórica de los géneros académicos (Motta-Roth, 2010). La Tabla 4 presenta los resultados vinculados con la visión de los alumnos sobre su desempeño en estos aspectos.

**Tabla 4** – Dificultades en la observación de aspectos textuales - alumnos

<b>2 Aspectos Textuales</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2.1 Construcción adecuada de frases y períodos.	12,5	42	33	11,4	1,1
2.2 Uso adecuado de elementos que relacionan segmentos textuales de cualquier extensión que contribuyen para la organización y aprensión del sentido del texto	13,5	33,7	34,8	16,9	1,1
2.3 Uso de vocabulario adecuado al texto académico.	17	35,2	31,8	10,2	5,7
2.4 Construcción de la estructura retórica de cada género producido	5,6	28,1	44,9	15,7	5,6
2.5 Presentación de citas directas (literales) integradas al texto.	16,9	28,1	25,8	21,3	7,9
2.6 Presentación adecuada de citación indirecta (citación libre o paráfrasis), evitando el plagio y manteniendo la esencia de la idea del autor citado.	17	26,1	23,9	25	8
2.7 Introducción de las citas de diferentes y variadas formas	14,6	29,2	34,8	14,6	6,7
2.8 Uso del tiempo verbal adecuado para introducir las citas.	22,5	41,6	25,8	7,9	2,2
2.9 Uso de verbos de citación adecuados y variados	11,4	44,3	25	15,9	3,4
2.10 Uso adecuado de elementos lingüísticos para garantizar el carácter impersonal del texto académico.	15,7	31,5	31,5	18	3,4

**Fuente:** datos de la pesquisa.

Con relación a la construcción de los aspectos textuales, los datos de la pesquisa apuntan a que, en la visión de los alumnos, las dificultades son bajas (2) o medianas (3). La construcción adecuada de frases y períodos no es un problema para 12,5% de los respondientes, pero 36,5% admiten tener dificultades en esta tarea. La construcción de la cohesión textual (ítem 2.2 de la Tabla) se presenta como un desafío para los alumnos, ya que 86,4% consideraron que tienen dificultades de media a alta en este punto. La utilización de vocabulario adecuado al texto académico, que puede ser considerado un aspecto relativo al género, presenta como problema de alguna dificultad para 35, 2%

y de mediana dificultad para 31,8% de los respondientes. En cuanto a la incorporación de citas de otros autores en sus textos, utilizando verbos adecuados, los datos sugieren que los alumnos admiten tener alguna dificultad, situándolas entre los ejes 2 y 3; esta dificultad es especialmente marcante en lo que se refiere a la presentación adecuada de citas. También la mantención de la impersonalidad, generalmente requerida en los géneros académicos, representa cierta dificultad para ellos.

En complementación del análisis de los aspectos textuales de las producciones de los alumnos, la Tabla 4 presenta la visión de los profesores sobre el desempeño de los alumnos en estos mismos ítems.

**Tabla 4** – Dificultades en la observación de aspectos textuales - profesores

<b>2 Aspectos Textuales</b>	1	2	3	4	5
2.1 Construcción adecuada de frases y períodos.	-	-	50	50	-
2.2 Uso adecuado de elementos que relacionan segmentos textuales de cualquier extensión que contribuyen para la organización y aprehensión del sentido del texto.	-	-	37,5	25	37,5
2.3 Uso de vocabulario adecuado al texto académico.	-	-	37,5	50	12,5
2.4 Construcción de la estructura retórica de cada género producido.	-	-	-	62,5	37,5
2.5 Presentación de citas directas (literales) integradas al texto.	-	12,5	25	50	12,5
2.6 Presentación adecuada de cita indirecta (cita libre o paráfrasis), evitando el plagio y manteniendo la esencia de la idea del autor citado.	-	-	25	62,5	12,5
2.7 Introducción de las citas de diferentes y variadas formas.	-	-	37,5	50	12,5
2.8 Uso del tiempo verbal adecuado para introducir las citas.	-	-	62,5	37,5	-
2.9 Uso de verbos de cita adecuados y variados.	-	-	25	62,5	12,5
2.10 Uso adecuado de elementos lingüísticos para garantizar el carácter impersonal del texto académico.	-	-	25	62,5	12,5

**Fuente:** datos de la pesquisa.

Contrariamente a la visión de los alumnos, los profesores participantes de la pesquisa evalúan que hay grandes dificultades en la observación de los aspectos textuales abordados. Para todos los profesores, estas dificultades se sitúan en los ejes de 3 a 5, es decir, son dificultades medianas y altas. Ningún profesor consideró que los alumnos no tengan dificultades en la observación de los aspectos abordados (eje 1) y solo un profesor consideró que tengan poca dificultad en la presentación de citas directas (ítem 2.5). En otros aspectos, de acuerdo con la percepción de los profesores, hay problemas serios que necesitan ser enfrentados con relación a la producción de textos académicos por los alumnos de los cursos de Post-Grado.

Otra vez, aquí se percibe que la organización sintáctica de las frases y párrafos acrecido del

desconocimiento de ciertas acciones esperadas en los textos académicos (uso de citas, uso de vocabulario específico, uso de estrategias de impersonalización del texto, entre otras) traen problemas que dificultan la inserción de quien redacta en la esfera discursiva académica. Consecuentemente, discursos con problemas en su organización acaban por perjudicar la fuerza argumentativa de estos textos.

## **Consideraciones Finales**

Al concluir esta investigación es necesario que algunas cuestiones sean enfrentadas por todos los que se involucran con la enseñanza de la producción de textos, especialmente de los géneros académicos.

La primera de ellas es que no se puede actuar en relación a problemas sobre los cuales se tiene poca información o sobre los que no existe un entendimiento suficiente. Uno de los objetivos de esta pesquisa fue, exactamente, intentar entender la naturaleza de las cuestiones que se enfrentan con los problemas en los textos de los alumnos de graduación y de Post-Graduación. En este sentido, se evalúa que, al mapear los aspectos gramaticales y textuales que se constituyen en desafío para los alumnos, es posible elaborar estrategias que los ayuden a enfrentar tales complicaciones.

Aquí cabe destacar una observación más enfática sobre la necesidad de que se discutan, aún en los cursos de Post-Graduación, problemáticas básicas, como puntuación, concordancia y regencia, para mostrar en textos reales los prejuicios de sentido que la mala gerencia de estas convenciones puede acarrear a los textos y que sean escritos por los alumnos.

La segunda cuestión que se coloca es: Conociendo los problemas, ¿qué metodologías deben utilizarse para que se realice un trabajo más productivo en este campo? Una de ellas, a nuestro parecer, sería colocar al alumno en contacto con textos prototípicos del género que se producirá. Tal estrategia puede ser bastante útil desde que no se consideren los textos presentados como modelos o como las únicas estructuras que deben ser seguidas invariablemente. La discusión sobre la estructura retórica de diversos géneros se ha mostrado particularmente útil y productiva en las clases de Redacción Académica del curso en enfoque.

Esta propuesta confluye con las discusiones presentadas por Motta-Roth (2008), para quien la definición de la estructura retórica de los géneros que han de producirse debe ser discutida al mismo tiempo en que se discute el contexto socio-retórico en que se producen textos académicos: sus objetivos, audiencia y otros elementos que terminan por definir la configuración lingüística de los



escritos.

Como limitación de esta investigación, pueden apuntarse la falta de una vertiente cualitativa, la cual podría contribuir en el sentido de colocar en evidencia ciertos conceptos que pueden ser desconocidos a los alumnos y profesores participantes de la pesquisa. De este modo, se sugiere que se realice un estudio cualitativo sobre el tema, a través de una entrevista semi-estructurada u otra metodología adecuada para favorecer la apreensión de los conceptos abordados. También sería útil analizar textos producidos por los respondientes, para verificar los aspectos que de hecho requieren más trabajo en las disciplinas de Redacción de Textos Académicos.



## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. El problema de los géneros discursivos. En: \_\_\_\_\_. *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI, pp. 248-293. (Orig. Ruso: *éstetika slovesnogo tvorchestva*, Izdatel stevp iskusstvo, 1979), 2003.
- BHATIA, Vijay K. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. New York: Longman, 1993.
- CASTELLÓ, Montserrat. La escritura académica en la universidad. *Revista de docencia Universitaria*, v. 11, n. 1, 2013.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Técnica de Redação: o que é preciso saber para bem escrever* (3. ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6. ed.). São Paulo: Atlas, 2008.
- MARINKOVICH, Juana. La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos. *Revista signos estudios de Lingüística*, 2014 PUCV, Chile DOI: 10.4067/S0718-09342014000100003.
- MOTTA-ROTH, Désirée. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics*. 1995. (Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf>>.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Tipos de discurso: considerações psicológicas e antogenéticas. En: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. (Orgs.). *Gêneros Oraís e Escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.
- SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990.
- SWALES, J. M. *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 2004.

**Submissão: julho de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**

## PELOS CAMINHOS DAS ÁREAS DIALETAIS E LEXICAIS DO BRASIL

### *ALONG THE PATHS OF THE DIALECTAL AND LEXICAL AREAS OF BRAZIL*

**Leandro Almeida dos Santos**

Universidade Federal da Bahia

santosleo1811@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9676-3018>

#### **Resumo**

Este artigo apresenta um estudo sobre áreas dialetais brasileiras, levando em consideração a proposta de Nascentes (1953). Assim, visa-se a apresentar os resultados gerais ao analisar alguns trabalhos que examinaram áreas dialetais brasileiras, com o fito de confirmar e/ou refutar o mapa dialetal de 1953. Para tanto, utilizam-se as pesquisas com base em dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil – Projeto ALiB – procurando trazer à tona a importância desse projeto nacional para a descrição da realidade linguística brasileira, no que tange à língua falada e para um novo e atual contorno dialetal. A metodologia utilizada consistiu na realização de etapas: a) seleção e leitura dos textos; b) formação do *corpus*; c) análise do *corpus*; e d) elaboração de algumas considerações. O estudo possibilitou trazer notícias sobre a configuração dialetal brasileira, do ponto de vista lexical. Portanto, a sugestão é que, em breve, com base nos dados do Projeto ALiB, seja elaborado um novo mapa dialetal, por parte da equipe de dialetólogos do Projeto, referendando ou não o mapa proposto por Antenor Nascentes, em 1953.

**Palavras-chave:** Divisão Dialetal; Projeto ALiB; Antenor Nascentes.

#### **Abstract**

*This article presents a study on Brazilian dialectal areas, taking into consideration the proposal of Nascentes (1953). Thus, it aims to present the general results of analyzing some works that examined Brazilian dialectal areas in order to confirm and/or refute the 1953 dialectal map. For this purpose, research based on data from the Atlas Linguistic Project of Brazil - ALiB Project is used, and an attempt is also made to bring out the importance of this national project for the description of the Brazilian linguistic reality, as far as the spoken language is concerned, and for a new and current dialectal outline. The methodology used consisted in carrying out stages: a) selection and reading of texts; b) formation of the corpus; c) analysis of the corpus; and d) elaboration of some considerations. The study made it possible to bring news about the Brazilian dialectal configuration, from a lexical point of view. Therefore, the suggestion is that, soon, based on data from the ALiB Project, a new dialectal map be elaborated by the Project's team of dialectologists, referencing or not the map proposed by Antenor Nascentes in 1953.*

**Keywords:** Dialectal Division; ALiB Project; Antenor Nascentes.

#### **À guisa de introdução**

Estudiosos brasileiros, sobretudo, os dialetólogos, desde os tempos remotos, vêm investigando a configuração diatópica do Português Brasileiro (PB), no que tange à língua falada. Nesse sentido, destacam-se várias proposições de divisão dialetal, em especial, os mapas apresentados por Antenor

Nascentes (1922/1953), este último constitui-se um marco referencial para as pesquisas sobre as áreas dialetais brasileiras.

Atualmente, por meio dos dados coletados pela equipe do Projeto Atlas Linguístico do Brasil<sup>3</sup> (Projeto ALiB), vários trabalhos têm investigado a divisão de Nascentes (1953), alguns resultados são indicativos de que tal proposição tem pertinência, outros reclamam a necessidade de um traçado mais próximo da realidade, com base em dados atuais. Desse modo, dentre esses trabalhos, citam-se a tese de doutoramento de Ribeiro (2012), que analisou o Falar Baiano, a dissertação de mestrado de Portilho (2013), que analisou o Falar Amazônico, a tese de doutoramento de Romano (2015), que investigou o Falar Sulista, e as dissertações de Santos (2016) e Santos (2018), que, respectivamente, analisaram o Falar Fluminense e o Falar Nordeste.

Além disso, citam-se os resultados encontrados em cartas do Atlas Linguístico do Brasil (CARDOSO et al., 2014), que foram analisados por Cardoso (2016); e os catalogados por D'Anunciação (2016) em algumas localidades de Minas Gerais. Tais estudos colaboraram com a agenda de discussões sobre a divisão dialetal do Brasil. Aqui, objetiva-se trazer uma discussão geral. Portanto, o artigo possui um caráter de revisão de literatura.

Para auxiliar o entendimento, optou-se por dividir o artigo em duas seções principais, além daquelas que introduzem e finalizam as reflexões ora empreendidas: na segunda, são apresentadas considerações sobre as divisões dialetais feitas até a proposição de Nascentes (1953). Na terceira seção, são apresentadas as contribuições do Projeto Atlas Linguístico do Brasil para o entendimento da língua portuguesa falada no Brasil, sobretudo, por meio dos resultados gerais dos estudos mencionados, que já apresentam notícias sobre a atual configuração dos espaços dialetais do Brasil, conforme análises e conclusões dos respectivos autores.

## **Os caminhos da divisão dialetal brasileira**

No percurso histórico, ao observar a língua falada no Brasil, nota-se que alguns estudiosos se debruçaram, sob diferentes critérios, para investigar e propor os limites dialetais. Dentre os tais, destacam-se algumas proposições: a) Júlio Ribeiro, em 1881; b) Maximino Maciel, em 1950; c) João

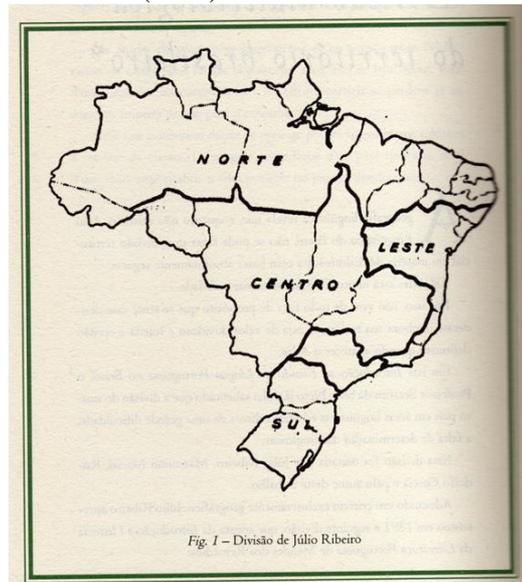
---

<sup>3</sup> Mais informações sobre o Projeto ALiB podem ser encontradas no site: Disponível em: <<https://alib.ufba.br/>> Acesso em: 30 jul. 2020.

Ribeiro, sem ano mencionado; d) Rodolfo Garcia, em 1915; e, por fim, e) Antenor Nascentes, em 1922/1953.

Na obra *O linguajar carioca*, Nascentes apresenta as propostas iniciais de traçados dialetais para o Brasil, tais como: a divisão de Júlio Ribeiro (1881), baseada em critério único, o geográfico, separou o país em quatro grandes áreas, a saber: 1) Norte; 2) Leste; 3) Centro; 4) Sul, conforme Fig. 1.

Figura 01: Proposta de Júlio Ribeiro (1881).



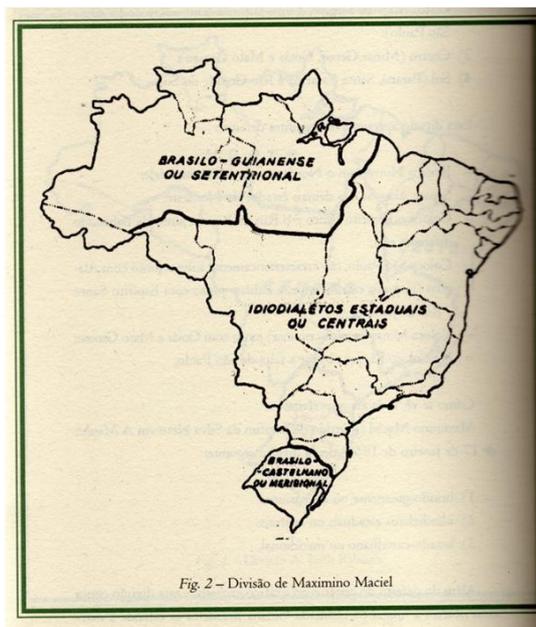
Fonte: Barbadinho Neto (2003, p. 692).

O próprio Nascentes (1953) classificou tal divisão como sendo imperfeita, justificando a partir dessas considerações:

Junta o Norte com Nordeste, que é muito diferente dele. Separa Alagoas dos demais Estados do Nordeste. Coloca o Espírito Santo (sem discriminar norte e sul) e Rio de Janeiro junto da Baía, tão diferente esta. Coloca São Paulo, tão caracteristicamente sulino, junto com Alagoas (!) e junto com Sergipe e Baía e junto com Espírito Santo e Rio de Janeiro. Coloca Minas (sem discriminar *sic*) junto com Goiás e Mato Grosso. No sul só há que objetar a falta de S. Paulo (NASCENTES, 1953, p. 21).

Nascentes (1953) descreve e analisa outra divisão que, também, utiliza apenas um critério, o geográfico, a proposta de Maximino Maciel (1950), conforme Fig. 2.

Figura 02: Proposta de Maximino Maciel (1950).



Fonte: Barbadinho Neto (2003, p. 692).

Essa divisão também apresenta defeitos, conforme Nascentes (1953), tais como:

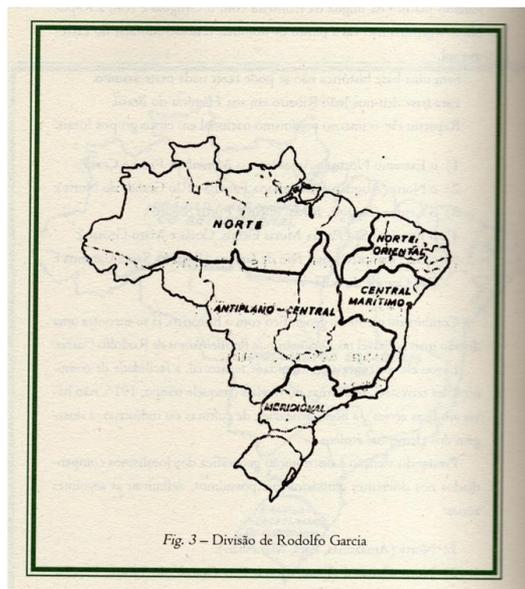
A língua chamada Guiana Brasileira se estende à região da margem direita do Amazonas; que serão idioletos? A influencia do castelhano platino na língua da fronteira com o Uruguai e com a Argentina não vai ao ponto de dominar um subfalar (NASCENTES, 1953, p. 21).

João Ribeiro, na obra *História do Brasil*, sem data, separa o Brasil em cinco áreas, embora não tenha apresentado mapa divisório, utilizando critérios de base histórica:

1) o Extremo Norte (a Amazônia, o Maranhão, Piauí, e Ceará); 2) o Norte (Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte); 3) o Centro (Sergipe, Baía, Ilhéus e Porto Seguro); 4) o Interior (São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso); 5) o Sul (Espírito Santo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) (NASCENTES, 1953, p. 23).

Em seguida, Nascentes (1953) apresenta outra divisão, a elaborada por Rodolfo Garcia, que divide o território brasileiro em cinco áreas: norte; norte-oriental; central-marítima; meridional e altiplana-central, conforme Fig. 3, a partir da combinação entre os critérios geográficos e históricos, além de aspectos culturais, os glossários com expressões locais e regionais, a continuidade territorial e a facilidade de comunicações terrestres, publicada no *Dicionário de brasileirismos* (1915).

Figura 03: Proposta de Rodolfo Garcia (1915).



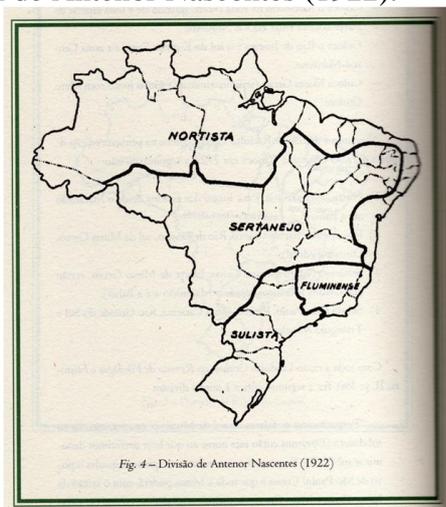
Fonte: Barbadinho Neto (2003, p. 696).

Nascentes (1953) apresenta algumas críticas a essa divisão, embora tenha considerado positiva a combinação dos aspectos históricos e geográficos da proposta.

Ha os seguinte (*sic*) defeitos nesta divisão: colocar o Maranhão na zona Norte, quando ele é uma espécie de intermediário entre ela e o Nordeste; colocar o Rio de Janeiro e o sul do Espírito Santo na zona central-maritima; colocar Minas Gerais (sem discriminar) e Goiás junto com Mato Grosso (NASCENTES, 1953, p. 22).

Em O linguajar carioca em 1922, Nascentes apresenta uma divisão dialetal do Brasil de sua própria autoria, a saber: 1) nortista; 2) fluminense; 3) sertaneja; 4) sulista, conforme se observa na Fig. 4.

Figura 04: Divisão dialetal de Antenor Nascentes (1922).

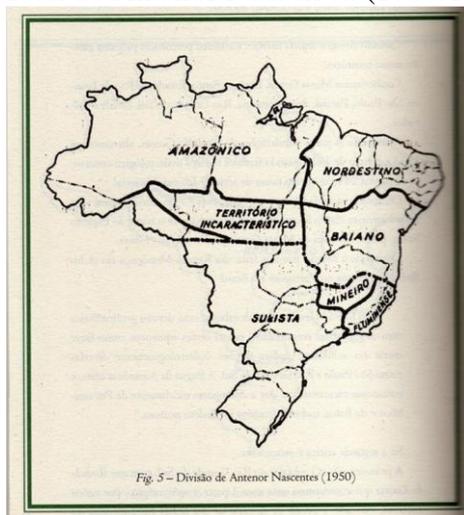


Fonte: Barbadinho Neto (2003, p. 698).

No entanto, esta proposta de divisão dialetal, elaborada por Antenor Nascentes, em 1922, à época, recebeu algumas críticas feitas por Lindolfo Gomes, na Revista de Filologia e História II, que foram consideradas justas por Nascentes, pois “Quando fizemos aquela divisão, havíamos percorrido pequena parte do nosso território. Conhecíamos Minas Gerais, Espírito Santo, estado do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Recife e Salvador” (NASCENTES, 1955, p. 217).

O novo mapa dialetológico, reelaborado em 1933 e publicado em 1953, conforme Fig. 5, na segunda edição da obra *O linguajar carioca*, ganhou grande vulto nos estudos dialetológicos brasileiros, uma vez que foi baseada em dois fatos linguísticos: cadência da fala e abertura de vogais pretônicas.

Figura 05: Divisão dialetal de Antenor Nascentes (1933/1953)



Fonte: Barbadinho Neto (2003, p. 700).

Ademais, nas palavras do autor,

Hoje que já realizei o meu ardente desejo de percorrer todo o Brasil, do Oiapoc ao Xuí, de Recife a Cuiabá, fiz nova divisão que não considero nem posso considerar definitiva, mas sim um tanto próxima da verdade. [...] Dividimos então o falar brasileiro em seis subfalares que reuni em dois grupos a que chamei do norte e do sul. O que caracteriza êstes dois grupos é a cadência e a existência de protônicas abertas em vocábulos que não sejam diminutivos nem advérbios terminados em -mente. Basta uma singela frase, ou mesmo uma simples palavra, para caracterizar as pessoas pertencentes a cada um dêstes grupos (NASCENTES, 1955, p. 217).

Na proposição de 1953, o referido autor divide o Brasil em dois grandes grupos, subdivididos em seis subfalares, além de um território incaracterístico. Os falares do Norte que compreendem:

Os subfalares do norte são dois: o amazônico, que abrange o Acre, O Amazonas, O Pará e a parte de Goiás que vai da foz do Aquidauana à serra do Estrondo, e o nordestino, que compreende os estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e a parte de Goiás, que vai da serra do Estrondo à nascente do Parnaíba (NASCENTES, 1955, p. 217).

#### E os falares do Sul:

Os subfalares do sul são quatro: o baiano, intermediário entre os dois grupos, abrangendo Sergipe, Bahia, Minas (Nordeste, Norte e Noroeste), Goiás (parte que vem da nascente do Parnaíba, seguindo pelas serras dos Javaés, dos Xavantes, do Fanha e do Pilar até a cidade do Pilar, rio das Almas, Pirenópolis, Santa Luzia e Arrendados); o fluminense, abrangendo o Espírito Santo, o estado do Rio de Janeiro, o Distrito Federal, Minas (Mata e parte Leste); o mineiro (Centro, Oeste e parte do Leste de Minas Gerais); o sulista, compreendendo São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas (Sul e Triângulo), Goiás (Sul) e Mato Grosso (NASCENTES, 1955, p. 217).

A última divisão apresentada recebeu críticas, em 1935, feitas por Renato Mendonça, que foram refutadas por Nascentes. Tal divisão vem sendo parâmetro para os dialetólogos brasileiros, que buscam atestar ou refutar os contornos nascentistas.

Em 1986, ao confrontar dados do Atlas Prévio dos Falares Baianos (ROSSI, 1963) e do Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais (RIBEIRO et al., 1977), Cardoso afirma existir uma unidade dialetal para a área em análise, o falar baiano, por ter encontrado a presença de vogais abertas pretônicas (na Bahia e em parte de Minas Gerais). Além disso, as delimitações em que o Brasil é dividido em dois grandes polos dialetais, os falares do Norte e os falares do Sul, de certa maneira, em grande parte, são atestados, ou seja, Nascentes tinha razão, segundo a referida autora.

Cardoso (1999), ao analisar dados referentes à realização das vogais médias pretônicas, abertas e fechadas, em 16 estados do Brasil, conclui que, no que tange à divisão proposta por Nascentes (1953), os dados afirmam tal divisão, uma vez que as vogais fechadas foram documentadas nas áreas dos falares do Sul (fluminense, mineiro e sulista, ao passo que, as vogais abertas foram documentadas, de forma majoritária, em estados que pertencem aos falares do Norte (amazônico e nordestino), mas também em partes do falar baiano.

Mota (2006), ao refletir sobre a proposta de divisão feita por Nascentes e as análises contemporâneas, aponta para o fato de informações insuficientes e para a dificuldade de intercomparação de dados, à época, recolhidos com metodologias distintas dos atlas regionais/estaduais, haja vista que,

Analisados os dados hoje disponíveis, verifica-se a necessidade de um maior conhecimento das áreas dialetais brasileiras, especialmente daquelas que ainda não dispõem de atlas

regionais, assim como de uma amostra atualizada, recolhida simultaneamente, com a mesma metodologia e sob coordenação geral em todo o País, como a que se programa para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil. Somente a partir de amostra desse tipo será possível uma proposta cientificamente justificável de divisão do País em áreas dialetais (MOTA, 2006, p. 351).

Nesse sentido, os estudos dialetais brasileiros carecem de uma nova proposição. Ainda hoje, constata-se que

[...] os pesquisadores brasileiros, embora empenhados e incansáveis, ainda não conseguiram, com base em dados coletados *in loco*, atestar a atualidade da divisão dialetal proposta pelo autor ou traçar novo perfil para as áreas dialetais do Brasil (RIBEIRO, 2012, p. 79).

Teles (2018), a partir de ferramentas da Cartografia automatizada, a base BCIM, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016) – IBGE – e o banco de dados Sistemas de Informações Geográficas – SIG – debruçou-se em analisar o mapa proposto por Nascentes (1953). A autora apresenta, ao concluir o estudo, uma proposta atualizada do mapa dialetal elaborado por Nascentes, com todos os vértices definidores dos delineamentos feitos pelo autor, conforme Fig. 6.

Figura 6: Mapa da divisão dialetal, a partir do georreferenciamento da Cartografia Automatizada<sup>4</sup>.



<sup>4</sup> O mapa e a tabela podem ser visualizados com melhor resolução e maiores detalhes em Teles (2018).

Desse modo, tal mapa, desde então, se tornou um marco elementar para as pesquisas sobre áreas dialetais brasileiras, uma vez que já se encontram disponíveis delineamentos atuais, construídos por meio de ferramentas tecnológicas modernas. Vale ressaltar que Teles (2018) não apresenta um novo mapa dialetal, mas uma proposta atualizada da divisão de Nascentes, considerando critérios da ciência cartográfica para apresentação de um mapa com um caráter mais científico. Para além disso, também, Teles (2018) deu tratamento, pelo viés cartográfico, à rede de pontos sugerida em Bases para elaboração do atlas linguístico do Brasil (NASCENTES, 1958).

A partir dessas considerações, um questionamento é pertinente fazer: atualmente, a partir dos dados coletados pelos pesquisadores do Projeto ALiB, é possível traçar novos contornos dialetais para o país? Os dados disponíveis, ainda, não permitem um novo mapa dialetal, embora, incansavelmente, os pesquisadores do referido Projeto vêm perseguindo tal desejo.

### **Projeto ALiB e as contribuições para a divisão dialetal do Brasil**

O Projeto ALiB vem, de certo modo, perseguindo um dos seus objetivos, o de traçar isoglossas que retratem os espaços dialetais, desse modo, revelando as várias faces da fala brasileira. Com base nas elocuições dos informantes, coletadas do Oiapoque ao Chuí, considerando-se os avanços dos aspectos metodológicos da Dialectologia, o Projeto ALiB utiliza-se dos princípios da Geolinguística Pluridimensional, ou seja, além do registro diatópico, incluem-se os registros diastráticos.

No quadro 1, por exemplo, listam-se alguns trabalhos, com caráter lexical, que buscaram, a partir dos dados do referido Projeto, traçar isoglossas delimitadoras de fronteiras dialetais do Brasil.

Quadro 1: Alguns estudos do Projeto ALiB que aludem áreas dialetais.

Ano	Autor (a)	Título
2009	Vanderci Aguilera	Léxico e áreas dialetais: o que podem demonstrar os dados do ALiB.
2012	Silvana Ribeiro	Brinquedos e brincadeiras infantis na área do “Falar Baiano”.
2013	Danyelle Portilho	O falar amazônico: uma análise da proposta de Nascentes (1953) a partir de dados do Projeto ALiB.
2015	Valter Romano	Em busca de falares a partir de áreas lexicais no centro-sul do Brasil.
2016	Suzana Cardoso	Áreas dialetais do português brasileiro: o que dizem as primeiras cartas do ALiB.
2016	Leandro Santos	Brincando pelos caminhos do Falar Fluminense.

2016	Eliana Souza	Registrando o léxico dos brinquedos e brincadeiras infantis em Minas Gerais.
2018	Graziele Santos	O léxico dos jogos e diversões infantis no corpus do Projeto ALiB: visitando o Falar Nordestino.
2018	Beatriz Alencar	O Léxico de brinquedos e brincadeiras infantis no estado de São Paulo.
2020	Silvana Ribeiro	Como falam os brasileiros de Norte a Sul do Brasil? Delimitando áreas dialetais com base nos resultados do Projeto ALiB.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com o lançamento dos dois primeiros volumes do Atlas Linguístico do Brasil (CARDOSO et al., 2014), por exemplo, algumas cartas linguísticas, com dados das capitais brasileiras, já demonstram aspectos sobre a arealidade dialetal brasileira atual.

Em 2016, Cardoso, em um artigo intitulado *Áreas dialetais do português brasileiro: o que dizem as primeiras cartas do ALiB*, apresenta uma sucinta descrição e uma análise conjunta de dez cartas lexicais do atlas nacional: L01, L05, L06, L07, L11, L13, L14, L16, L17 e L18<sup>5</sup>. Após investigação, analisando essas cartas, a autora conclui que há, por meio dos dados cartografados nas referidas cartas, cinco subáreas, a saber: A (área formada por capitais da região Norte, o que se atesta com as presenças das formas *carapanã* (L14) e *capote* (L11)); B (área formada também por capitais da região Norte com o acréscimo de duas capitais da região Nordeste, São Luís e Teresina, identificada pelo registro das formas *carambola/carambela*, *peteca* e *porronca*); C (área que evidencia uma certa unidade dialetal entre Norte e Nordeste em detrimento as demais espaços geográficos em direção ao Sul, comprovada pela coexistência das formas *chuva de neve*, *mangará*, *palma* e *tapuru*); D (área que delimita as capitais da região Centro-oeste e São Paulo, identificada pela forma *maricote*) e, por fim, E (área que identifica a região Sul, pela presença de *bergamota*).

Apresentam-se a seguir os resultados das pesquisas lexicais com os dados do Projeto ALiB, tomando por referência os dois grandes grupos, Norte e Sul (NASCENTES, 1953), em grande parte, com dados das localidades do interior.

## Estudos Lexicais sobre os Falares do Norte<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Respectivamente, Granizo, Tangerina, Penca da Banana, Extremidade da Inflorescência da bananeira, Galinha D'Angola, Bicho da Goiaba, Pernilongo, Cigarro de Palha, Cambalhota e Bolinha de Gude.

<sup>6</sup> Há uma dissertação de mestrado em andamento, com dados do Projeto ALiB, em que a mestrandia Ana Rita Carvalho de Souza, do PPGLinC, analisa a área do Falar Amazônico, a partir de 05 questões do campo semântico *Astros e Tempo*, QSL – 029, 030, 031, 032, 033.

Em 2013, por meio da dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, intitulada *O Falar Amazônico: uma análise da proposta de Nascentes (1953) a partir de dados do Projeto ALiB*, Danyelle Almeida Saraiva Portilho busca atestar a vitalidade do Falar Amazônico.

Tal área corresponde a 26 localidades, 20 distribuídas entre pontos situados na região Norte: Acre, Amazonas, Pará, Roraima e Amapá e área de controle, 06 pontos localizados em Mato Grosso, de Rondônia, do Maranhão e do Tocantins. Para tanto, a autora privilegia duas abordagens: a diatópica e a léxico-semântica, sob os princípios teóricos da Dialetologia e Lexicologia, ao analisar as 13 questões do campo semântico dos jogos e diversões infantis, Questionário Semântico-Lexical (QSL) (COMITE NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001), a saber:

155 – CAMBALHOTA: “... a brincadeira em que se gira o corpo sobre a cabeça e acaba sentado? (*Mímica*)”; 156 – BOLINHA DE GUDE: “... as coisinhas redondas de vidro que os meninos gostam de brincar”; 157 – ESTILINGUE/SETRA/BODOQUE: “... o brinquedo feito de uma forquilha e duas tiras de borracha (*mímica*), que os meninos usam para matar passarinho?”; 158 – PAPAGAIO DE PAPEL/PIPA: “... o brinquedo feito de varetas cobertas de papel que se empina no vento por meio de uma linha?”; 159 – PIPA/ARRAIA: “... um brinquedo parecido com o \_\_\_\_ (*cf. item 158*) também feito de papel, mas sem varetas, que se empina ao vento por meio de uma linha?”; 160 – ESCONDE-ESCONDE: “... a brincadeira em que uma criança fecha os olhos, enquanto as outras correm para um lugar onde não são vistas e depois essa criança que fechou os olhos vai procurar as outras?”; 161 – CABRA-CEGA: “... a brincadeira em que uma criança, com os olhos vendados, tenta pegar as outras?”; 162 – PEGA-PEGA: “... uma brincadeira em que uma criança corre atrás das outras para tocar numa delas, antes que alcance um ponto combinado?”; 163 – FERROLHO / SALVA / PICULA / PIQUE: “... esse ponto combinado?”; 164 – CHICOTE-QUEIMADO / LENÇO ATRÁS: “... uma brincadeira em que as crianças ficam em círculo, enquanto uma outra vai passando com uma pedrinha, uma varinha, um lenço que deixa cair atrás de uma delas e esta pega a pedrinha, a varinha, o lenço e sai correndo para alcançar aquela que deixou cair?”; 165 – GANGORRA: “... uma tábua apoiada no meio, em cujas pontas sentam duas crianças e quando uma sobe, a outra desce?”; 166 – BALANÇO: “... uma tábua, pendurada por meio de cordas, onde uma criança se senta e se move para frente e para trás?”; 167 – AMARELINHA: “... a brincadeira em que as crianças riscam uma figura no chão, formada por quadrados numerados, jogam uma pedrinha (*mímica*) e vão pulando com uma perna só?” (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 34-35).

Assim, após as análises das respostas de 128 informantes, foram encontrados 196 itens lexicais, que estão distribuídos em 12 cartas linguísticas, o que permite a visualização desses itens, quanto à distribuição espacial. E quanto à vitalidade da área dialetal analisada, a referida autora afirma que:

Foi possível atestar parcialmente a vitalidade da área dialetal do falar amazônico [...] Pelo exposto, pode-se afirmar que, apesar das interinfluências entre os falares, especialmente entre as localidades fronteiriças e a área dialetal investigada nesta pesquisa, foi atestada uma relativa vitalidade do falar amazônico no nível lexical, considerando que o léxico dessa área

mostrou-se peculiar em relação ao de outras regiões do Brasil (PORTILHO, 2013, p.137-138).

Em dissertação de mestrado intitulada *O léxico dos jogos e diversões infantis no corpus do Projeto ALiB: visitando o Falar Nordestino*, defendida na Universidade Federal da Bahia, em 2018, Grazielle Ferreira da Silva Santos investigou a área dialetal do Falar Nordestino.

Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, a autora selecionou 53 localidades, correspondentes à área analisada, parte da região Nordeste do Brasil, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas. No total, foram elocuições dos 240 informantes. Tais inquiridos foram observados à luz da Dialetologia, da Geolinguística Pluridimensional e da Lexicologia. Assim como o estudo sobre o Falar Amazônico, também foram utilizadas as 13 perguntas que compõem o campo semântico dos jogos e diversões infantis, já anteriormente mencionadas.

A partir das análises dos itens lexicais encontrados e cartografados nas 17 cartas linguísticas, a autora assevera que:

1) É possível delinear a área do dialetal do *Falar Nordestino* através do léxico? 2) Com base em estudo centrado no campo semântico de *jogos e diversões infantis*, pode-se considerar atual a proposta de divisão dialetal de Nascentes (1953), em relação à área denominada *Falar Nordestino*? [...] Observando a primeira questão, os dados coletados mostraram que foi possível, por meio de itens lexicais, delinear diatopicamente a área do *Falar Nordestino* de Nascentes (1953). Verificando toda a área pesquisada responde-se negativamente à segunda questão, pela ausência de atualidade na proposta de Nascentes (1953), no que se refere ao *Falar Nordestino* como uma área homogênea. A falta de unidade linguística pode ser explicada pela extensão e pela diversidade sócio-histórica da área (SANTOS, 2018, p. 200).

Até do que se tem notícias, esses dois estudos sobre os falares do Norte, são os únicos, do ponto de vista lexical, a partir dos dados do Projeto ALiB, que trazem análises contemporâneas sob essas áreas. Como se notou, o Falar Amazônico teve a vitalidade parcialmente confirmada, ao passo que, quanto ao Falar Nordestino não foi encontrada homogeneidade, mas sim, a existência de duas subáreas dialetais, que possuem limites fluídos, são elas: a) as fronteiras do Maranhão com algumas cidades do Piauí, e b) os limites dos estados do Rio Grande do Norte, da Paraíba e de Pernambuco, que ora dialogam com os estados do Ceará ou Alagoas (SANTOS, 2018, p. 200).

### **Estudos Lexicais sobre os Falares do Sul**

Em 2012, com a tese intitulada *Brinquedos e Brincadeiras na área do Falar Baiano*, defendida na Universidade Federal da Bahia, Silvana Soares Costa Ribeiro se propôs a analisar a vitalidade

dessa delimitação dialetal. Trabalho pioneiro, a partir dos dados do Projeto ALiB, se constituiu, de fato, um marco importante e balizador para os outros estudos posteriores. Para tanto, a autora utilizou dados de 57 localidades – pertencentes à área escolhida – e área de controle – que compreende 11 estados (Sergipe, Bahia, Goiás, Tocantins, Minas Gerais, Maranhão, do Piauí, de Pernambuco, de Alagoas, do Tocantins, de Goiás, do Mato Grosso, de Minas Gerais e do Espírito Santo), distribuídos em quatro regiões administrativas brasileiras, sumarizando 244 informantes. Tais elocuições foram observadas à luz da Dialetologia e da Geolinguística Pluridimensional Contemporânea. O campo semântico analisado foi o dos jogos e diversões infantis.

A tese apresenta três volumes e, em um deles, o volume 2 traz um conjunto de 40 cartas, que se distribuem da seguinte maneira: 23 cartas semântico-lexicais, 9 cartas resumo, 7 cartas introdutórias e, por fim, 1 carta fonética. No que se refere ao traçado de Nascentes, após concluir as análises, Ribeiro (2012) afirma que:

O produto cartográfico apresentado e a identificação do *Falar Baiano* e das subáreas demarcadas demonstra que o léxico pode revelar áreas dialetais. A proposta de Nascentes (1953) tem vitalidade na realidade presente, mas o limite traçado pelo autor, ainda não pode ser alargado ou reduzido sem que antes seja conhecida, com maior profundidade, a área circunvizinha ao *Falar Baiano*. As subáreas dialetais A, B, C e D apresentadas demonstraram a *diversidade na unidade* (RIBEIRO, 2012, p. 449).

Em 2015, Valter Pereira Romano, com a tese de doutorado “Em busca de falares a partir de áreas lexicais no Centro-Sul do Brasil”, defendida na Universidade Estadual de Londrina, examinou a área do Falar Sulista. O autor utilizou os dados de 442 informantes, que estão localizados em 118 municípios, de oitos estados brasileiros, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, parte do estado do Mato Grosso, centro-sul de Goiás, parte do sul de Minas Gerais e do Triângulo mineiro. Para o estudo, foram utilizadas cinco questões do Questionário Semântico-Lexical (QSL) (COMITE NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001), analisadas sob os princípios teóricos da Dialetologia e da Geolinguística:

001 – CÓRREGO: “O rio pequeno de dois metros de largura”; [...] 039 – TANGERINA: “...as frutas menores que a laranja, que se descascam com a mão, e, normalmente, deixam um cheiro nas mão?”; [...] 132 – MENINO: “Criança pequena de 5 a 10 anos, do sexo masculino”; [...] 156 – BOLINHA DE GUDE: “... as coisinhas redondas de vidro que os meninos gostam de brincar”; [...] 177 – GELEIA: “pasta feita de frutas para passar no pão, biscoito” (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 21-36).

Ao concluir a pesquisa, por meio da ferramenta computacional Software para Geração e Visualização de Cartas Linguísticas [SGVCLin]<sup>7</sup>, o autor apresenta um conjunto de 71 cartas lexicais, relatórios de produtividade dos itens analisados e afirma que

Considerando que o PB, em meados da segunda década do século XXI, já se encontra documentado em áudio pela equipe do *Projeto ALiB*, pode-se afirmar que, sob o ponto de vista do léxico, a divisão de Nascentes (1953), para o subfalar sulista, não é mais válida. Seria um equívoco considerar estados linguística e sócio-históricamente distintos como SP e RS pertencentes ao mesmo falar, uma vez que ambos os estados apresentam aspectos que os definem e os diferenciam [...] O território investigado pode ser dividido em duas grandes áreas: (i) a meridional (*falar sulista*) e (ii) a setentrional (*falar paulista*), caracterizadas anteriormente e que apresentam limites virtuais e fluidos (ROMANO, 2015, p. 265).

Em 2016, Santos, em dissertação de mestrado, defendida pela Universidade Federal da Bahia, intitulada *Brincando pelos caminhos do Falar Fluminense*, utilizou todas as questões do campo semântico jogos e diversões infantis, ao examinar a área do Falar Fluminense.

Para a pesquisa, foram utilizados os dados de 152 informantes, oriundos das 35 localidades, situadas em cinco estados do Brasil, distribuídas entre a área analisada e pontos de controle, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. Tais dados foram observados sob os prismas teóricos da Dialetoлогия, Geolinguística e Lexicologia. A análise prioritária foi diatópica, mas aspectos sociais também foram analisados.

Ao concluir o estudo, por meio das análises empreendidas, Santos (2016) apresenta um conjunto de 17 cartas linguísticas, que representam um total de 2208 itens lexicais catalogados, propõe aspectos inovadores para as pesquisas dialetais, em relação à cartografia, no que tange ao não dado, e atesta que:

É oportuno afirmar a precisão de Nascentes (1953), ao dividir as terras brasileiras em dois grandes grupos, fato que se comprova ao serem cotejados os dados resultantes de pesquisas com os dados do Projeto ALiB, (Ribeiro, 2012; Portilho, 2013; Romano, 2015), bem como os dados desta dissertação, sob o ponto de vista lexical. Logo, ratifica-se que, por meio deste nível de análise, é possível identificar e caracterizar áreas linguísticas. No entanto, pelo que se observa, no que tange às subdivisões dos falares do Sul, em especial à área do *Falar Fluminense*, tal proposição não pode ser considerada como válida, pois ora os dados evidenciam uma área linguística comum ora negam tal fato, não podendo, de fato, atestar uma unidade dialetal. A partir desse cenário, afirma-se que não foi possível estabelecer subáreas linguísticas nem traçar isoglossas, mas destacam-se o norte de Minas Gerais e o norte do Espírito Santo, pois eles se aproximam. A propósito dos fatos mencionados, ao findar a brincadeira, na área em análise, Nascentes (1953) não tinha razão SANTOS, 2016, p. 189-190).

Ainda, em 2016, por meio do Trabalho de Conclusão de Curso, requisito para a obtenção do grau de bacharel em Letras Vernáculas, na Universidade Federal da Bahia, intitulado Registrando o

<sup>7</sup> Mais informações podem ser obtidas no site <http://sgvclin.altervista.org/>.

léxico dos brinquedos e brincadeiras infantis em Minas Gerais, Eliana Souza D’Anunciação traz considerações iniciais e precisas sobre o léxico de Minas Gerais. Vale mencionar, que, para a pesquisa, foram utilizadas cinco questões do campo semântico jogos e diversões infantis do QSL do Projeto ALiB: 156, 157, 158, 159 e 167.

Foram utilizados os dados de 96 informantes, oriundos das 23 localidades, situadas em Minas Gerais. Esses dados foram analisados na perspectiva teórica da Dialetologia e Geolinguística. Ao concluir a pesquisa, por meio das análises, D’Anunciação (2016) apresenta um conjunto de 09 cartas linguísticas, que demonstram uma produtividade lexical, embora o objetivo não tenha sido analisar toda a extensão do Falar Mineiro, e assevera que:

Para uma confirmação ou não do traçado de Nascentes (1953) e/ou do de Zágari (1998) é necessário que sejam realizados mais estudos em todo território mineiro. Consideramos que seja importante também estudar outros itens lexicais do Questionário Semântico-Lexical (Projeto ALiB), com vistas a promover futura comparação entre áreas homogêneas ou heterogêneas. A título de ações para a continuidade da pesquisa, vislumbramos comparações entre os trabalhos já realizados pelo Projeto ALiB, para o mesmo campo léxico, como os de Ribeiro (2012), Portilho (2013), xxxx (2016) e Romano (2015) (D’ANUNCIACÃO, 2016, p. 82-83).

Esses três estudos sobre os falares do Sul, Baiano, Sulista e Fluminense, respectivamente, trazem contribuições para elucidar um dos polos da divisão de Nascentes, o polo Sul. Como se notou, o Falar Baiano teve a vitalidade confirmada, ao passo que os falares Sulista e Fluminense não foram confirmados, de acordo com os respectivos resultados. Ainda, nessa perspectiva, vale destacar a diversidade lexical encontrada em Minas Gerais, conforme pontuou D’Anunciação (2016), fato que indica a necessidade de mais pesquisas sobre o Falar Mineiro.

## **Palavras finais**

Nascentes (1953) segmentou o país em dois Brasis, que se subdividem internamente em seis subpartes, além do território incaracterístico. A proposição em dois grandes grupos, pelo que se tem notado, apresenta enormes indícios de vitalidade, quando se observa alguns estudos contemporâneos, tais como Cardoso (1986/1999/2016), Santos (2016), dentre outros. Assim, a partir do que foi exposto, vale ressaltar as diversas contribuições dadas por essas pesquisas.

Notam-se que, ao observar esses sete estudos (Cardoso, 2016; Portilho, 2013; Santos, 2016; Ribeiro, 2012; Romano, 2015; Santos, 2018; e D’Anunciação, 2016) alguns aspectos são indicativos para se pensar os atuais contornos dialetais brasileiros, tendo em vista o léxico. Faz-se, então,

necessário a reunião desses dados, a partir critérios de exegese definidos previamente e únicos, a fim de facilitar a disposição de itens lexicais para as cartas linguísticas que deem notícias desses falares. Desse modo, confirmando ou refutando a proposição esboçada por Antenor Nascentes, em 1953.

Outro fator que deve ser mencionado é a complexa tarefa de delimitação de áreas dialetais que vem sendo perseguida, por meio de estudos pontuais e localizados, que já noticiam, de certo modo, o descortinar da situação dialetal brasileira pelo viés lexical. Não se tem, ainda, um mapeamento completo de todos os falares. No entanto, pretende-se, futuramente, com auxílio de outros pesquisadores, divulgar um esboço dos novos contornos dialetais brasileiros, sobretudo, como mencionado anteriormente, a partir da reunião dos dados lexicais já tratados e publicados.

Para concluir este artigo, ao tomar por base os dados disponíveis no Banco de Dados do Projeto ALiB, alguns caminhos podem ser apontados, a fim de que, a cada passo, se persiga um dos objetivos do Projeto e dos dialetólogos brasileiros, os estabelecimentos de isoglossas que demarquem os espaços dialetais do país. Para além de outros estudos, notam-se aspectos basilares para tal tarefa, a saber:

- i. Observação dos dados das capitais, através das cartas linguísticas do ALiB (CARDOSO, 2014b), que já trazem notas importantes sobre os falares encontrados nas capitais brasileiras;
- ii. No que tange aos Falares do Norte, há uma área que apresenta características linguísticas peculiares, conforme as ponderações de Portilho (2013), que encontrou uma vitalidade relativa para o Falar Amazônico, e Santos (2018), que indicou a existência de subáreas para o Falar Nordeste, embora não o tenha confirmado em sua completude.
- iii. No que concerne aos Falares do Sul, embora Ribeiro (2012) tenha apontado a vitalidade do Falar Baiano e encontrado subáreas, os trabalhos de Romano (2015) e Santos (2016) indicam que a subdivisão de Nascentes (1953) carece de reformulações.
- iv. Embora a pesquisa de D’Anunciação (2016) tenha apresentado considerações relevantes de algumas localidades de Minas Gerais, a área que corresponde o Falar Mineiro deva ser mais bem investigada, uma vez que não se tem um trabalho dialetal com dados do Projeto ALiB que evidencie as particularidades de tal falar em sua totalidade, isto é, o Falar Mineiro é uma área que deve ser alvo de análise por pesquisas futuras. Para tal área, deve-se levar em consideração a divisão proposta por Zágari (2005);
- v. O campo semântico jogos e diversões infantis é uma boa opção e pode ser utilizado para fornecer caminhos para o entendimento das fronteiras lexicais brasileiras, haja vista as trilhas

percorridas por Ribeiro (2012), Portilho (2013), Romano (2015), Santos (2016), D’Anunciação (2016) e Santos (2018).

- vi. A partir dos dados do Projeto ALiB, certamente, tornar-se-á realidade uma divisão dialetal do Brasil mais próxima da realidade, conforme pontuou o próprio Nascentes: “[...] Aguardemos o Atlas Lingüístico do Brasil (até quando?), para um trabalho definitivo” (NASCENTES, 1955, p.99).

Além dos aspectos sugeridos anteriormente, o trabalho em conjunto torna-se de fundamental importância para o sucesso da empreitada brasileira em alcançar o atual mapa dialetológico. Segundo Cardoso (2016, p. 47), “O caminho está aí. Necessário se faz continuar a percorrê-lo para atingir a meta almejada no que diz respeito à divisão dialetal do Brasil.” Logo, então, nas trilhas de um novo mapa dialetal, seguem os dialetólogos brasileiros. Assim que o país dispuser dos dados do ALiB publicados, tanto das capitais quanto do interior, algumas análises poderão ser feitas, com o fito de delimitação de áreas dialetais, traçando, assim, isoglossas que permitam verificar unidade e/ou diversidade, nos mais diferentes níveis da língua.

## Referências

- BARBADINHO NETO, Raimundo (Org.). *Estudos filológicos*: volume dedicado à memória de Antenor Nascentes. Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Letras, 2003. v. I. 748 p. ilus. (Coleção Antônio de Morais Silva, Estudos de Língua Portuguesa).
- CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. *Tinha Nascentes razão?* (Considerações sobre a divisão dialetal do Brasil). *Estudos: Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 5, p. 47-59, 1986.
- CARDOSO, Suzana. As vogais médias pretônicas no Brasil: uma visão diatópica. In: AGUILERA, Vanderci (org). *Português no Brasil*: estudos fonéticos e fonológicos. Londrina: Editora da UEL, 1999, p. 95-108.
- CARDOSO, Suzana Alice M. Áreas dialetais do português brasileiro: o que dizem as primeiras cartas do ALiB. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade; DOIRON, Maranúbia Barbosa. (orgs.) *Estudos Geossociolinguísticos brasileiros e europeus*: uma homenagem a Michel Contini. Londrina: Eduel, 2016, p.33-48.
- CARDOSO, Suzana Alice M. et al. *Atlas linguístico do Brasil*, v. 1 (Introdução). Londrina: EDUEL, 2014a.
- CARDOSO, Suzana Alice M. et al. *Atlas linguístico do Brasil*, v. 2 (Cartas linguísticas). Londrina: EDUEL, 2014b.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB: *Atlas Linguístico do Brasil*: Questionários. Londrina: UEL, 2001.
- D'ANUNCIÇÃO, Eliana Souza. *Registrando o léxico dos brinquedos e brincadeiras infantis em Minas Gerais*. 2016. 86f. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana A. M. (orgs.) *Documentos 2*: Projeto Atlas linguístico do Brasil. Salvador: Quarteto, 2006.
- MOTA, Jacyra Andrade. Áreas dialetais brasileiras. In: *Quinhentos anos de história Linguística do Brasil*. CARDOSO, Suzana Alice Marcelino; MOTA, Jacyra Andrade; MATTOS e SILVA, Rosa Virginia. (Org.) Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006. p. 319-357.
- NASCENTES, Antenor. Études dialectologiques du Brésil. *ORBIS - Bulletin International de Documentat ion Linguistique*, Louvain, t. 2, n. 2, p. 438-444, 1953.
- NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. 2.ed. Completamente refundida. Rio de Janeiro. Organização Simões, 1953.
- NASCENTES, Antenor. Divisão dialectológica do território brasileiro. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, abr./jun, p.213-219, 1955.
- NASCENTES, Antenor. *Bases para a elaboração do atlas linguístico do Brasil*. Rio de Janeiro: MEC; Casa de Rui Barbosa, v. 1, 1958; v. 2, 1961.
- OLIVEIRA, Josane Moreira de; PAIM, Marcela Moura Torres; RIBEIRO, Silvana Soares Costa. A importância do Atlas Linguístico do Brasil para o ensino de português. *Revista Tabuleiro de Letras* (PPGEL, Salvador, online), vol. 12; n. 03, dezembro de 2018.
- PORTILHO, Danyelle Almeida Saraiva. *O falar amazônico*: uma análise da proposta de Nascentes (1953) a partir de dados do Projeto ALiB. 2013. 155p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- PROJETO ALiB: 20 anos pesquisando a fala dos brasileiros. Mesa redonda. Coordenada por Silvana Soares Costa Ribeiro. Salvador. 1 vídeo (1h 29min 10seg). Publicado pela TV UFBA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QnsmXFRPbMI>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- RIBEIRO, José; ZÁGARI, Mário Roberto L.; PASSINI, José; GAIO, Antonio Pereira. *Esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977.
- RIBEIRO, Silvana Soares Costa. *Brinquedos e brincadeiras infantis na área do “Falar Baiano”*. 2012. 752f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- ROMANO, Valter Pereira. *Em busca de falares a partir de áreas lexicais no centro-sul do Brasil*. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- ROSSI, Nelson. *Atlas Prévio dos Falares Baianos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro-Ministério da Educação e



Cultura, 1963.

SANTOS, Leandro Almeida dos. Brincando pelos caminhos do Falar Fluminense. 2016. 197f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, Grazielle Ferreira da Silva. *O léxico dos jogos e diversões infantis no corpus do Projeto ALiB: visitando o Falar Nordeste*. 2018. 207f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia, Salvador.

TELES, Ana Regina Torres Ferreira. *Cartografia e Georreferenciamento na Geolinguística: revisão e atualização das regiões dialetais e da rede de pontos para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil formuladas por Antenor Nascentes*. 2018. 483f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ZÁGARI, Mário Roberto Lobuglio. Os Falares Mineiros: Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais. In: Vanderci de Andrade Aguilera. (org.). *A Geolingüística no Brasil - trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. 1ed. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2005, v. 1, p. 45-72.

**Submissão: agosto de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**

**A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA VOZ NA PERFORMATIVIDADE DO GÊNERO: UMA ANÁLISE PROSÓDICA NO FALAR TRANSGÊNERO FEMININO**

***THE SOCIAL CONSTRUCTION OF THE VOICE IN GENDER PERFORMATIVITY: A PROSODIC ANALYSIS IN FEMALE TRANSGENDER SPEECH***

**Leandro Augusto dos Santos**

Universidade Federal de Ouro Preto  
augusto.leandro.santos@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-8350-214x>

**Leandra Batista Antunes**

Universidade Federal de Ouro Preto  
leandra@ufop.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0002-3766-8827>

**Resumo**

O presente trabalho objetivou verificar o papel da prosódia na construção social da voz de mulheres transgênero. Para tanto, escolhemos trabalhar com trechos de vídeos de 6 *youtubers* famosos: 2 homens cisgênero (Christian Figueiredo e PC Siqueira), 2 mulheres cisgênero (Kéfera Buchmann e Niina *Secrets*) e 2 mulheres transgênero (Mandy *Candy* e Thiessa). Com as análises acústicas, pudemos perceber que a voz das mulheres trans aqui analisadas possuem características mais próximas das vozes femininas do que das masculinas, o que comprova nossa hipótese de que pessoas que passaram pelo processo de transição de gênero teriam que moldar sua frequência fundamental para uma construção social de suas vozes (BARROS FILHO, 2005). Pudemos perceber que as mulheres dos dois grupos apresentaram valores de  $f_0$  mais elevados que os homens. Características ligadas à duração e à intensidade não foram relevantes para diferenciar os gêneros estudados. Um teste simples de percepção mostrou que as mulheres trans possuem passabilidade no que se refere a suas vozes. Pudemos concluir, pelos dados analisados, que as categorias prosódicas de traços masculinos ou femininos não são lineares e ou binárias como quer categorizar nossa sociedade heteronormativa, ainda que haja diferenças fisiológicas nos tratos vocálicos de cada sexo/gênero.

**Palavras-chave:** Transgênero; Construção social da voz; Prosódia; Performatividade; Análise Crítica do Discurso.

**Abstract**

*This study aims to investigate the role of prosody in the social construction of the voice in transgender women. To do so, we've chosen to work with extracts of videos in the following Youtube channels: Christian Figueiredo and PC Siqueira (cisgender men), Kéfera Buchmann and Niina Secrets (cisgender women), and Mandy Candy and Thiessa (transgender women). Our acoustic analysis showed that the trans group prosodic characteristics are more feminine than masculine, which bases our previous hypothesis that transgendered women tend to model their voices to acquire a higher range of fundamental frequency ( $f_0$ ), so that their voices match their social construction that they wish for (BARROS FILHO, 2005). We observed that the fundamental frequency values and the pitch range of the trans and cisgender women group were higher than cis men. Prosodic characteristics related to duration and intensity were not relevant to differentiate the speech of the three genders studied here. A perception test showed that the trans women we studied have a feminine passability.*

*This study showed that categories of femininity and masculinity are not as linear as we'd supposed because of a mere difference in physiology of a subject's vocal tract.*

**Keywords:** *Transgender; Social construction of the voice; Prosody; Performativity; Critical Discourse Analysis.*

## **A voz enquanto fator social e fisiológico**

A voz é um fator marcante na expressividade da fala: pode assinalar emoções, atitudes, informações linguísticas ou paralinguísticas e até mesmo questões de identidade do sujeito. Enquanto aparato utilizado para a interação social, representa também a identidade de um sujeito discursivamente constituído. Pessoas que passam pelo processo de transição de gênero – ou seja, pessoas transgênero<sup>8</sup>, transexuais ou simplesmente trans – encontram em suas vozes uma característica física de seus corpos que as impede de serem percebidas pelos outros de acordo com sua identidade de gênero. Sabendo que vivemos em comunidades sociais em que categorias de sexo/gênero são binariamente concebidas, pretendemos analisar, por meio da construção de identidade através da voz, este nó social que não consegue se desatar: “Como eu quero ser visto pelo outro?”; “Minha performatividade vocal me permite isso?”.

Assim, procurando manter um percurso teórico-metodológico que contemple a teoria *queer* (BUTLER, 1990; LOURO, 2004) e a literatura da prosódia (CRYSTAL, 1969; MORAES, 1984; COUPER-KOULEN, 1986; HIRST & DI CRISTO, 1998, dentre outros), pretendemos demonstrar que é possível chegar a um ponto de encontro entre as áreas da linguagem e da sociologia a fim de obter como resultado um trabalho que seja multidisciplinar e que trabalhe com voz enquanto artefato e construção social, além de constituir um fator fisiológico.

Mantendo em mente as ideias apresentadas, este trabalho teve por objetivo verificar o papel dos principais elementos prosódicos na construção social da voz de mulheres transgênero e investigar, dessa forma, de que maneira a voz participa na performatividade da identidade de gênero desses sujeitos através de mudanças prosódicas.

## **Prosódia e construção social da voz**

O conceito de prosódia adotado aqui é o chamado “amplo” (HIRST; DI CRISTO, 1998;

---

<sup>8</sup> Pessoas transgênero são sujeitos que nasceram com corpos incompatíveis com o gênero com que se identificam (JESUS, 2012).

ANTUNES, 2007), pois compreende a prosódia como um conjunto de fenômenos suprasegmentais, estendido à organização temporal (velocidade de fala, ritmo), à organização melódica (acento, melodia, entonação) e à intensidade (volume, força) presentes na fala. Os estudos prosódicos podem optar por diferentes perspectivas, como observado por Barbosa e Madureira (2015), centrando-se na articulação (produção da fala), na acústica (propriedades físicas do som) ou na percepção (como se ouve/ percebe a fala). No caso deste trabalho, optamos pelas dimensões acústica (medindo as propriedades físicas do som: frequência fundamental –  $f_0$ , medida em Hertz – relacionada à nossa percepção de melodia; duração – que concerne ao tempo de articulação das unidades, quantificada em segundos; e intensidade – relacionada ao volume utilizado e medida em decibéis); além de utilizarmos também da perspectiva perceptiva (testando a percepção de ouvintes em relação aos dados analisados).

A voz de um indivíduo, enquadrada em seus discursos e vista sob uma perspectiva mais social, acompanha a formação de uma identidade deste indivíduo enquanto sujeito social e discursivamente constituído (FOUCAULT, 1987), de maneira consciente ou inconsciente. Há uma relação direta entre a esfera social e a voz, relação essa a que Barros Filho (2005) chama de *habitus vocal*, que se configura através dos limites impostos na comunicação oral frente ao interlocutor (o outro). A voz, “afinal, não é mero instrumento que empacota formalmente um enunciado. Voz não é veículo porque é mensagem, é parte integrante da manifestação verbal” (BARROS FILHO, 2005, p. 34)

Como o valor de frequência fundamental –  $f_0$  se calcula pelo processo de vibração das pregas vocais e sua ressonância no trato vocal, essas duas questões fisiológicas acima destacadas são responsáveis pela forma como ocorre a ressonância do som, diferenciando a voz feminina da masculina. Hershberger (2005) aponta que é devido à diferença fisiológica e anatômica da altura de laringe que os homens, ao tentar imitar o som da voz feminina, sobem sua laringe ao encontro da língua de maneira que sua cavidade de ressonância também diminua de tamanho e sua voz soe mais aguda.

A literatura prosódica aponta esse tipo de divergência anatômica em valores de  $f_0$ ; podemos pensar nos valores de  $f_0$  apontados por estudiosos que serão considerados aqui – e que serão retomados na seção de resultados –, representados no quadro abaixo. Escolhemos esses três estudos pelas seguintes razões: o primeiro é tradicional na área de prosódia quando se fala em estabelecer limiares de uso e de percepção melódica; o segundo por tratar da ambiguidade de gênero, ao estudar voz de mulheres trans; o terceiro por ter sido calculado a partir de dados de falantes do português brasileiro.

## Quadro 1: Parâmetro de $f_0$ de vozes por gênero

Tessitura ( <i>pitch range</i> ) de $f_0$ nos gêneros masculino e feminino						
't HART; COLLIER; COHEN, (1990)		OATES & DAKATIS (1986)			FARIA et alii, (2012)	
Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Alcance de ambiguidade de gênero	Homens	Mulheres
80 – 200 (Hz)	180 – 400 (Hz)	80 – 165 (Hz)	145 – 275 (Hz)	145 – 165 (Hz)	99,69 – 174,92 (Hz)	168,27 – 270,80 (Hz)

**Fonte:** Quadro comparativo elaborado pelos autores a partir das obras de 't HART; COLLIER; COHEN, 1990; OATES; DAKATIS, 1986; FARIA et alii, 2012.

Entretanto, esses valores do quadro 1 levam em consideração a voz enquanto resultado de um processo biológico da espécie humana. Alguns teóricos enfrentam a voz com dois focos: de “exaltação das causas orgânicas e as ‘impostações’ deliberadamente decididas como recurso persuasivo” (BARROS FILHO; LOPES; BELIZÁRIO, 2004). Assim, o uso da voz também pode ser decorrente de um aprendizado que depende de situações sociais.

### Gênero, performatividade e voz

Simone de Beauvoir inicia seu segundo volume do *Segundo Sexo* com a ideia de que a mulher (ou, mais amplamente, o gênero feminino) não pode ser identificada apenas com base no sexo denotado no nascimento. O ato de ser mulher, ou de ser homem, é construído com base em questões psicológicas, sociais, ideológicas e, evidentemente discursivas. Não se pode tornar “finalmente mulher”; (BUTLER, 1990, p. 33), esse tornar-se de Beauvoir não deve ser interpretado como um processo com um final transformativo, o tornar-se é feito durante a discursividade do sujeito e de sua constituição enquanto tal. O gênero não tem início nem fim, nós o “fazemos” e não o “somos”.

Butler, um dos principais nomes da teoria *queer*, acredita que o sujeito é linguístico; assim, sua subjetividade é caracterizada através da linguagem de maneira insistente e diária. A existência do ser é uma sequência de atos, abalando o que se entende como identidade preexistente ao ato discursivo. A identidade é um construto *performativo*: a identidade de gênero é uma sequência de atos, mas não existe um “ator”, ou *performer*, (enquanto fazedor). Para tanto, Butler sistematiza a diferença entre performance, que pressupõe a existência de um sujeito, e performatividade, que entende o sujeito “discursivamente construído”.

No que se refere à performatividade do gênero expresso através da voz, David Azul (2015), pesquisador da área da fonoaudiologia que estuda a voz de homens trans, trata do momento de fala como “situação vocal de pessoas com diversidade de gênero”, sendo ela um processo que envolve não somente as escolhas e a performatividade implícita no fazer do locutor, mas também um processo mútuo no processo de comunicação. Dessa forma, a expressão de gênero através da voz, a que o autor chama de ‘gênero vocal’, é uma construção que ultrapassa o nível do locutor e faz com que a interpretação do interlocutor seja igualmente importante. Azul (2015) também entende que o gênero vocal é passível de assumir diversos significados diferentes a depender do contexto comunicativo e do ouvinte: é através das percepções do falante sobre categorias de gênero sociais que ele ou ela vai moldar sua enunciação a fim de que seu interlocutor seja capaz de lhe atribuir um gênero ou outro.

Pessoas transgênero, de forma generalizada, podem vivenciar situações delicadas quando se trata de reconhecimento de gênero através de suas falas. Isso acontece porque elas querem ser identificadas de acordo com a sua identidade e essa identificação vai além de ser chamado ou chamada pelo nome social de sua escolha – situação que, diga-se de passagem, tem respaldo legal através da lei João Nery<sup>9</sup>. Essa identificação perpassa toda sua performatividade de expressão de gênero e é uma luta constante entre pessoas trans. Pensemos, por exemplo, na angústia de se identificar como pertencente ao gênero feminino e ser reconhecido como “senhor” em uma chamada telefônica.

Por essa razão, nosso trabalho aqui é o de perceber de que maneira a voz pode ser um atributo social, ainda que seja determinante em aspectos prosódicos, de acordo com a fisiologia da fala.

## Metodologia da pesquisa

O *corpus* de nossa pesquisa foi constituído de trechos de vídeos de 6 influenciadores digitais, sendo 2 homens cisgênero<sup>10</sup>, 2 mulheres cis e 2 mulheres trans, publicados através de seus canais no *Youtube*<sup>11</sup>. Escolhemos essa mídia porque, assim como qualquer outra rede social na atualidade, as enunciações (práticas discursivas) presentes na plataforma representam uma prática social

<sup>9</sup> Projeto de Lei 5002/2013: Criada pelos deputados Jean Wyllys (PSOL) e Érica Kokay (PT), é intitulada João Nery, nome do primeiro homem transgênero a ser submetido a uma cirurgia de mudança de sexo. Ela “dispõe sobre o direito à identidade de gênero, e a retirada do Transtorno da Identidade de Gênero do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM” (COELHO; SAMPAIO, 2012, p. 367).

<sup>10</sup> Cisgênero, ou simplesmente cis, é aquela pessoa que identifica seu gênero com o sexo biológico com que nasceu. No decorrer deste texto, utilizaremos o modificador apenas para mulheres, para separar esse grupo das mulheres trans. No caso dos homens, como só temos sujeitos cisgênero, utilizaremos apenas o termo homens.

<sup>11</sup> <<https://www.youtube.com.br/>>. Acesso em junho de 2020.

(FAIRCLOUGH, 2001), logo, uma série de estruturas construídas por sujeitos socialmente constituídos (HALL, 2006). Mostrou-se, assim, importante delimitarmos um tipo de interação em comum entre todos vídeos, por isso, optamos pela marcação “#responde”, em que o influenciador pede previamente que seus seguidores enviem perguntas de ordem pessoal e gravam um vídeo respondendo aos questionamentos de seus inscritos. Todas as frases selecionadas foram extraídas no momento em que a pergunta está sendo respondida pelo influenciador. O motivo dessa escolha foi para que pudéssemos ter uma precisão maior do tipo de enunciativa que nos auxiliou tanto na análise discursiva quanto na análise prosódica (sendo as frases escolhidas todas declarativas, por serem parte das respostas dadas).

Escolhemos trabalhar com vídeos públicos nos canais de *youtubers* com um grande número de inscritos. Sendo assim, foram selecionados vídeos de Christian Figueiredo e PC Siqueira – homens, Kéfera e Niina Secrets – mulheres cis – e Mandy Candy e Thiessa – mulheres trans. Baixamos os arquivos de vídeo do YouTube já convertidos em áudio, em formato mp3. Os *links* de acesso aos vídeos utilizados estão discriminados após as referências deste trabalho.

Depois do processo de seleção dos trechos, selecionamos 180 frases com as características fonéticas parecidas (declarativas, com 3 a 20 sílabas pronunciadas), sendo 30 de cada um dos locutores escolhidos, retiradas de 1 a 3 vídeos de cada locutor. Todas as sentenças que compõem o *corpus* foram demarcadas com o auxílio do software *Praat*<sup>12</sup>, um software livre para análise acústica da fala. Este software nos permite anotar valores prosódicos de trechos selecionados / delimitados ( $f_0$ , duração e intensidade), criar camadas de análise e fazer anotações dos valores fornecidos ou outras que atendam aos objetivos do estudo.

Para a frequência fundamental, foram tomados os valores inicial, final, máximo e mínimo de cada frase; além dos movimentos de  $f_0$  inicial (subida melódica que ocorre entre a primeira sílaba do enunciado e a primeira tônica) e final (descida melódica que ocorre entre a sílaba que antecede a última tônica e a última tônica do enunciado). Para a duração foi medida a duração total do enunciado, com e sem pausas. Isso, junto ao número de sílabas pronunciadas, permitiu calcular as taxas de articulação e elocução (número de sílabas pronunciadas por segundo, tomando a duração sem pausas para a articulação e com pausas para a elocução). Em relação à intensidade, foram medidos os valores médios de intensidade do enunciado e a intensidade nas sílabas átonas e nas tônicas.

Depois de fazer as medições de valores de  $f_0$ , intensidade e duração das frases selecionadas,

---

<sup>12</sup>Software de acesso livre, desenvolvido por Paul Boersma e David Weeninck, disponível em: <<http://www.praat.org>>. Acesso em junho de 2020.

utilizamos o *Microsoft Excel* para cálculos e estatística descritiva. As taxas de articulação e elocução foram calculadas, e também a média, o desvio padrão e a mediana dos pontos observados na análise. Posteriormente foi feito um tratamento dos dados com o teste T de Student, a fim de verificar se os valores aferidos para alguns grupos poderiam ser considerados estatisticamente distintos ou se poderiam ser considerados não diversos estatisticamente de outros. Esse teste levou em consideração um Intervalo de Confiança de 95%, ou seja, para dois grupos de valores serem considerados diversos teriam que retornar um valor de  $p < 0,05$  no teste T. Isso nos apontou se os resultados de cada grupo de identidade de gênero eram passíveis de serem comparados, por serem mais ou menos compatíveis.

Pelo uso do teste T verificamos se os valores prosódicos das frases ditas por falantes de um mesmo grupo eram significativamente diversos ou não: foram comparadas as mulheres cis entre si, as mulheres trans entre si e os homens entre si. Também foi verificado se eram significativamente distintos os valores prosódicos obtidos pelos dados do grupo de mulheres cis comparado ao grupo de mulheres trans, de mulheres cis comparado ao de homens e de mulheres trans comparado ao de homens.

Por último, realizamos ainda um teste de percepção com 79 pessoas<sup>13</sup>, sendo 51 mulheres e 28 homens (não houve nenhum participante que optou pela terceira alternativa de gênero, possibilitada como resposta no teste). Usamos a ferramenta do *Google Forms*, por meio da qual criamos um questionário em que as pessoas teriam que avaliar, em 3 frases de cada locutor aqui estudado, se a voz soava mais com traços de masculinidade ou com traços de feminilidade. Fizemos um vídeo para que esses áudios pudessem ser ouvidos pelos participantes. Os locutores tinham uma ordem embaralhada/aleatória no vídeo, tendo seus trechos nomeados como Voz 1 até Voz 18.

Cada participante foi informado do propósito da pesquisa, da garantia de sua anonimidade e da possibilidade de se retirar da pesquisa a qualquer momento, além de lhe ser garantido que os dados seriam mantidos pelo pesquisador por 5 anos de forma segura, mesmo não havendo, em nenhum momento, acesso à identidade dos informantes (não foi pedido nenhum dado pessoal como nome, telefone ou e-mail; os dados pedidos – gênero, idade e escolaridade não possibilitam a identificação de nenhum participante)<sup>14</sup>. Após esses esclarecimentos, cada participante assinalou sua anuência em

---

<sup>13</sup> Enviamos o teste para 100 pessoas e obtivemos 79 respostas. Não tivemos um controle de gênero dos que responderam de modo que não tivemos um balanceamento do número de homens e mulheres respondentes.

<sup>14</sup> Devido à impossibilidade de identificação, mesmo por parte dos pesquisadores, de quem forneceu as respostas, e utilizando da prerrogativa dada pela Resolução CNE 510/2016, de pesquisa de opinião sem identificação dos participantes (item 1 do parágrafo único do primeiro artigo da resolução), este trabalho não precisou de avaliação de um Comitê de Ética. Ainda assim, foram tomados todos os cuidados em relação ao armazenamento dos dados e concernente aos direitos dos participantes.

participar do teste.

Em seguida o participante foi apresentado ao sistema de avaliação e foi pedido que avaliasse cada uma das vozes, uma por vez (ele foi instruído a pausar a sequência e só ouvir a próxima voz depois de marcar a opção da voz já ouvida) de acordo com o critério de mais masculinidade ou mais feminilidade, em escala do tipo Likert, em que: 1 representava voz mais masculina; 2, voz mais ou menos masculina; 3, não sei; 4 representava voz mais ou menos feminina; 5, voz mais feminina. Para cada voz cada juiz marcou um dos números da escala. Após contabilizar as respostas, foi utilizado, para analisar os resultados deste teste de percepção, o cálculo de porcentagem das respostas.

### Resultados das análises acústicas

Os resultados de nossa pesquisa, no que se refere à  $f_0$  média – valores aferidos por meio do Praat e médias calculadas pelo Excel – confirmaram uma das maiores expectativas que tínhamos em relação às mulheres trans: elas possuem valores médios de  $f_0$  muito similares com os do grupo feminino cis. Abaixo, a tabela 1 apresenta, na segunda coluna, os valores médios de  $f_0$  para as frases analisadas de cada falante; na terceira e na quarta coluna, apresentam-se o desvio padrão e a mediana<sup>15</sup>, respectivamente, desses valores. Na sequência, para verificar se os valores de  $f_0$  podem ser considerados em conjunto para cada gênero, foi feito o teste T de Student. Os resultados desse teste aparecem na tabela 2.

**Tabela 1:**  $f_0$  média, desvio padrão e mediana, em Hertz, de todos os falantes analisados (com a identidade de gênero de cada um entre parênteses).

	F <sub>0</sub> MÉDIA (HZ.)	DESVIO PADRÃO DA MÉDIA	MEDIANA DE F <sub>0</sub> (HZ.)
Christian (H)	216,85	30,70	224,80
PC (H)	200,14	38,95	196,25
Kéfera (M)	254,65	57,57	243,70
Niina (M)	259,07	49,26	253,55
Mandy (T)	247,90	55,25	233,30

<sup>15</sup> A média e a mediana são cálculos estatísticos diferentes. Enquanto a média é calculada pela soma de todos os valores individuais e a divisão do total pela quantidade de valores, a mediana retorna o valor central dentre um grupo de valores listados, dividindo-os em uma parte superior (valores mais altos) e uma parte inferior (valores mais baixos). (ORMAN, E. Média versus mediana. Disponível em: <<https://support.zendesk.com/hc/pt-br/articles/228989407-M%C3%A9dia-versus-Mediana#:~:text=A%20m%C3%A9dia%20C3%A9%20a%20m%C3%A9dia,baixa%20quantidade%20de%20valores%20discrepantes.>> Acesso em junho de 2020.

Thiessa (T)	244,19	55,34	234,15
-------------	--------	-------	--------

**Fonte:** Elaborada pelos pesquisadores a partir dos dados da pesquisa.

**Legenda:** H – homens; M – mulheres cis; T – mulheres trans.

**Tabela 2:** resultado do teste T de Student (valor de  $p$ ), comparando os indivíduos intragênero

	HOMENS	MULHERES CIS	mULHERES TRANS
VALOR DE $P$	0,0722	0,7501	0,7948

**Fonte:** Elaborada pelos pesquisadores a partir dos dados da pesquisa.

Pelo resultado do teste T, concluímos que os valores médios de  $f_0$  intragrupos (homens entre si, mulheres cis entre si e mulheres trans entre si) não eram estatisticamente diferentes ( $p \geq 0,05$ ). A maior diferença intragrupo encontra-se entre os falantes do grupo de homens entre si, mas o valor de  $p$  (0,0722) mostra que essa diferença não é significativa. Desse modo, passamos a apresentar os dados da tabela 1 agrupados por gênero.

**Tabela 3:** valores médios e das medianas de  $f_0$ , em Hertz, agrupados por gênero

	HOMENS CIS	MULHERES CIS	mULHERES TRANS
MÉDIA	208,35	256,86	246,05
MEDIANA	209,2	247,8	233,3

**Fonte:** Elaborada pelos pesquisadores a partir dos dados da pesquisa.

É possível perceber que os homens possuem um registro de  $f_0$  mais baixo que o das mulheres cis e trans. As mulheres trans possuem um registro mais próximo ao das mulheres cis que dos homens, o que nos faz compreender que, quanto à média de  $f_0$ , mulheres transexuais são capazes de produzir uma voz mais aguda para soar mais feminina. Ao aplicar o teste T para analisar os valores médios de  $f_0$  das mulheres cis e das mulheres trans o valor de  $p$  foi 0,273. Esse valor indica que as médias desses dois grupos não são distintas estatisticamente. Por outro lado, ao comparar homens com mulheres cis e homens com mulheres trans, houve diferença significativa nos dois casos, sendo os valores de  $p$ , em ambos os casos, 0,00<sup>16</sup>.

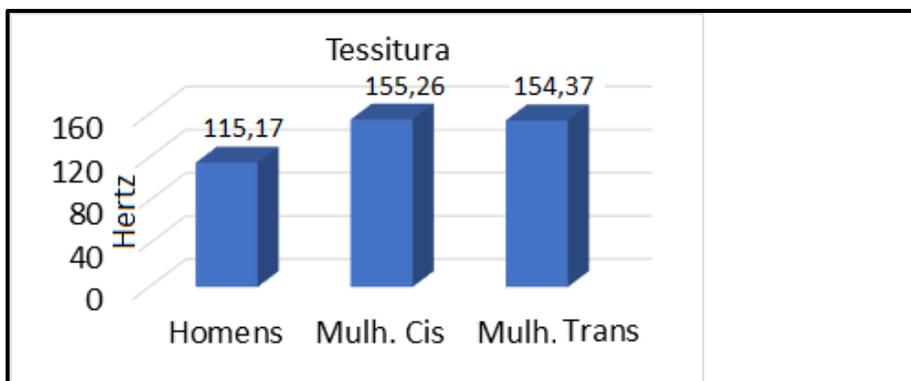
Entretanto, é interessante notar que Cristian, um dos informantes homens, possui um registro

<sup>16</sup> Foram considerados 0,00 (zero) os valores menores que 0,0001.

de  $f_0$  que, mesmo não sendo estatisticamente diverso do registro do outro informante masculino (PC Siqueira), mostra valores intermediários entre os de PC e os das mulheres (cis ou trans), fato que nos fez pensar no próprio público que assiste a seus vídeos. Por ser um influenciador bastante seguido por crianças ou jovens adolescentes, pode ser que o *youtuber* impute sua voz de maneira a soar mais aguda, fazendo com que seus valores de  $f_0$  sejam bem maiores nessa situação de fala. Outro fator que pode influenciar essa média mais alta é o próprio registro do locutor, que pode ser um pouco mais agudo, dando-nos a pista de que não há uma divisão tão binária em relação a frequências fundamentais femininas e masculinas, como faz crer a literatura (‘t HART; COLLIER; COHEN, 1990; FARIA et alii, 2012).

Quanto às medidas de  $f_0$  máxima e  $f_0$  mínima, nós as utilizamos para calcular a tessitura (diferença entre o valor máximo e o valor mínimo aferido em cada frase) utilizada por cada um dos sujeitos analisados. O gráfico 1 demonstra os valores obtidos, já agrupados por gênero (esse agrupamento se justifica uma vez que os valores de  $p$  foram maiores que 0,05 na análise intragênero pelo teste T: homens cis –  $p = 0,6670$ ; mulheres cis –  $p = 0,6598$ ; mulheres trans –  $p = 0,1965$ , o que indica que não há diferenças significativas dentro do mesmo gênero).

**Gráfico 1:** Valores médios de tessitura, em Hertz, agrupados por gênero



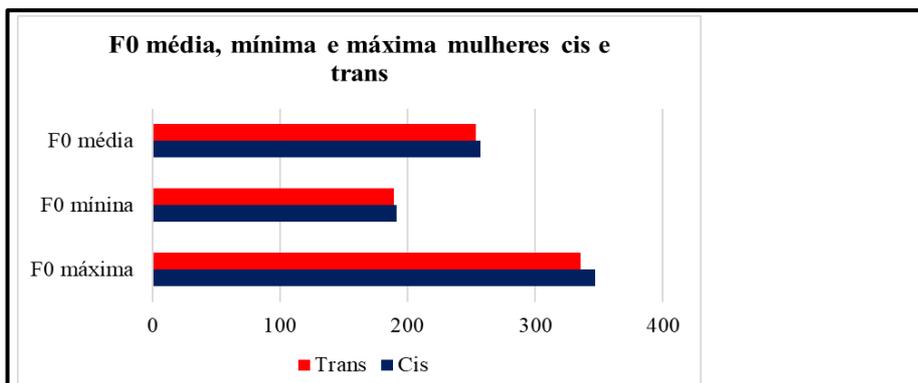
**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores a partir dos dados da pesquisa.

Observa-se, a partir do gráfico, que há menor tessitura (variação melódica) no grupo dos homens (115Hz). No caso das mulheres, sejam cis, sejam trans, a variação melódica é maior (por volta de 155Hz). Este é mais um parâmetro prosódico, ligado ao uso da frequência fundamental, que mostra a manipulação que mulheres trans fazem com suas vozes a fim de que pareçam mais femininas. Analisando os valores aferidos por meio do teste T, encontramos diferenças

estatisticamente significativas para os grupos de mulheres (cis e trans) em relação ao grupo de homens, mas as diferenças não são significativas entre mulheres cis e mulheres trans (homens X mulheres cis –  $p = 0,0067$ ; homens X mulheres trans –  $p = 0,0172$ ; mulheres cis X mulheres trans –  $p = 0,9603$ ).

Para ampliarmos nossos parâmetros de comparação, apresentamos a seguir o gráfico 2, com os valores de  $f_0$  média, máxima e mínima apenas dos dois grupos de mulheres, cis e trans.

**Gráfico 2:** Medidas médias de  $f_0$  máxima, mínima e média, em Hertz, comparando os dois grupos de mulheres estudados

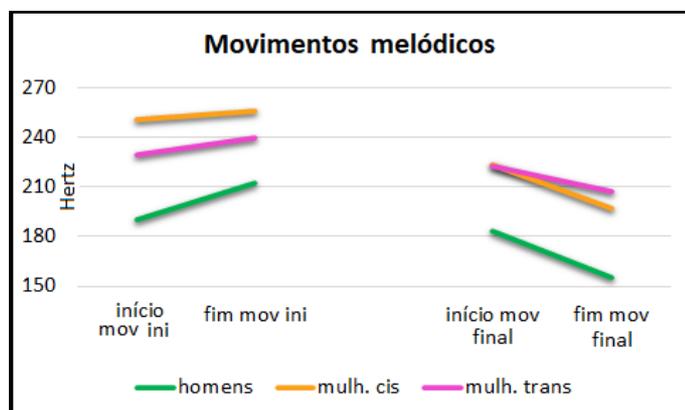


Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir dos dados da pesquisa.

Pode-se perceber que esses dois grupos possuem características prosódicas de uso de  $f_0$  muito parecidas, embora, nos três parâmetros medidos, as mulheres cis apresentem valores de  $f_0$  um pouco mais altos que as mulheres trans. Essa proximidade mostra que as mulheres trans realmente buscam empostar suas vozes de forma a atingir valores de frequência encontrados nas vozes de mulheres cis. Em relação aos movimentos melódicos inicial e final analisados, não houve valores estatisticamente distintos para as mulheres trans em relação às mulheres cis. Também nos movimentos melódicos as mulheres trans aproximam sua fala das mulheres cis. Note-se que a faixa de valores de  $f_0$  (registros) dos homens é distinta em relação à faixa de  $f_0$  das mulheres cis, o que se explica pela anatomia do trato vocal, mas também é distinta em relação à faixa melódica dos movimentos melódicos das mulheres trans, o que se explica pela modificação do biológico feita pelas falantes trans para que suas vozes soem femininas. Cabe lembrar ainda que os movimentos melódicos produzidos por homens foram semelhantes aos movimentos melódicos das frases pronunciadas pelas mulheres (cis e trans), em relação à sua direção, pois nos três gêneros os movimentos melódicos característicos das frases declarativas foram mantidos: movimento inicial ascendente no início do enunciado e movimento

melódico descendente ao final dele (MORAES, 1984; ANTUNES, 2007). Apresentamos o gráfico 3 com a comparação desses movimentos melódicos inicial e final entre os gêneros.

**Gráfico 3:** Movimentos melódicos inicial e final, em Hertz, comparando os grupos estudados



**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores a partir dos dados da pesquisa.

Após análise dos dados de frequência fundamental, procedemos à análise com os valores de tempo dos enunciados, levando em consideração a quantidade de sílabas de cada frase e a duração total do enunciado. Com esses números, pudemos chegar à taxa de articulação, que é calculada pela divisão do número de sílabas pronunciadas numa frase pela sua duração total. Em alguns casos (especificamente, em 10 das 180 frases analisadas), houve enunciados com pausas. Por conta desses casos, calculamos também a taxa de elocução, que é exatamente o mesmo cálculo de sílabas produzidas divididas pela duração do enunciado, mas agora subtraindo a duração das pausas da duração do enunciado. Uma possível explicação para a pequena presença de pausas nos dados analisados é a seleção de frases mais curtas (até 20 sílabas). Também poderia ter ocorrido edição nos vídeos para cortar as pausas, mas, nos enunciados selecionados para esta análise, não observamos cortes. Apresentamos na tabela 4 os valores de taxa de articulação e elocução de cada falante.

**Tabela 4:** Taxa de articulação e taxa de elocução, em sílabas por segundo, de todos os falantes analisados

	TAXA DE ARTICULAÇÃO	TAXA DE ELOCUÇÃO
<b>CHRISTIAN (H)</b>	5,47	5,47
<b>PC (H)</b>	6,55	6,58
<b>KÉFERA (M)</b>	5,97	6,03
<b>NIINA (M)</b>	5,71	5,76

MANDY (T)	5,63	5,63
THIESSA (T)	6,17	6,17

**Fonte:** Elaborada pelos pesquisadores a partir dos dados da pesquisa.

Pelas pequenas diferenças apresentadas (nenhuma delas foi estatisticamente significativa, nos testes de comparação intra e intergêneros o valor de  $p$  foi sempre maior que 0,05), esse traço não se mostrou relevante na distinção do falar baseada no gênero dos falantes. É possível que o traço de velocidade de fala seja uma questão de estilo pessoal nos casos analisados, pois a velocidade de fala pode ser uma característica individual de cada falante.

Foi feita também uma análise da duração de tônicas e átonas, além do uso de pausas e de prolongamento de sílabas. Esses resultados não foram expressivos para o que nos propusemos, por isso, decidimos por não mencionar os resultados referentes a eles neste texto.

Para finalizar a análise acústica, apresentamos os resultados de medidas de intensidade, do enunciado. Foram feitas medidas de intensidade média da frase, assim como de intensidade de cada sílaba, agrupando-as em átonas e tônicas. Os valores aferidos encontram-se na tabela 5 e foram apresentados por falante, e não por gênero, pois houve diferença significativa intragrupos (Christian X PC –  $p = 0,0005$ ; Kéfera X Niina –  $p = 0,00$ ; Mandy X Thiessa –  $p = 0,013$ ).

**Tabela 5:** Valores de intensidade em decibéis de cada falante analisado.

	INTENSIDADE MÉDIA	INTENSIDADE ÁTONAS	DAS TÔNICAS
CHRISTIAN (H)	77,1	77,5	78,5
PC (H)	74,2	73,1	75,7
KÉFERA (M)	74,9	74,4	76,0
NIINA (M)	67,6	68,0	68,7
MANDY (T)	74,8	75,0	75,8
THIESSA (T)	73,5	73,7	74,8

**Fonte:** Elaborada pelos pesquisadores a partir dos dados da pesquisa.

Conforme se pode observar na tabela 5, os valores de intensidade não se mostraram conclusivos e categóricos para diferenciar os gêneros. As diferenças parecem ser ligadas a cada indivíduo, por não haver nenhuma identidade intragênero como anteriormente mencionado. Niina apresenta os menores valores de intensidade (aproximadamente 68 dB) e Christian os maiores (em

média 78 dB). Os demais sujeitos têm valores de intensidade similares, em torno de 74 dB. Esperávamos que os resultados de intensidade também pudessem nos fornecer pistas de usos prosódicos que caracterizassem a construção da voz de mulheres trans, mas esse parâmetro não mostrou ser um fator de diferença entre os grupos aqui estudados.

Um fator que pode ter influenciado nos resultados de intensidade é a condição de gravação, assim como o tipo de equipamento usado durante as gravações. Por se tratar de um *corpus* composto por frases semiespontâneas<sup>17</sup>, se considerarmos o gênero discursivo e suas condições de produção, em que os pesquisadores não tiveram acesso ao tipo de microfone, acústica ambiente ou distância entre a boca e o microfone, não podemos dizer que os valores de intensidade não tenham sido influenciados por fatores externos.

### **Resultados do teste de percepção**

Conforme dito anteriormente, recebemos as respostas do teste de percepção de 79 pessoas. Apresentamos aqui as respostas, para cada locutor, da avaliação feita pelos respondentes sobre a feminilidade ou masculinidade de suas vozes.

**Tabela 6:** Resultados do número de respostas (e sua porcentagem em relação ao total entre parênteses) obtidas no teste de percepção de todos os locutores analisados.

	CHRISTIAN	PC	KÉFERA	NINA	MANDY	THIESSA
<b>MAIS MASCULINA (1)</b>	127 (53,6%)	179 (75,5%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (0,8%)	0 (0%)
<b>MAIS OU MENOS MASCULINA (2)</b>	88 (37,1%)	51 (21,5%)	2 (0,8%)	2 (0,8%)	2 (0,8%)	1 (0,4%)
<b>NÃO SEI (3)</b>	20 (8,5%)	5 (2,1%)	9 (3,8%)	3 (1,3%)	20 (8,5%)	7 (3,0%)
<b>MAIS OU MENOS FEMININA (4)</b>	2 (0,8%)	1 (0,4%)	75 (31,7%)	14 (5,9%)	64 (27,0%)	54 (22,8%)
<b>MAIS FEMININA</b>	0 (0%)	1 (0,4%)	151 (63,7%)	218 (92,0%)	149 (62,9%)	175 (73,8)
<b>TOTAL DE RESPOSTAS</b>	237 (100%)	237 (100%)	237 (100%)	237 (100%)	237 (100%)	237 (100%)

<sup>17</sup> Categorizamos a fala aqui como semiespontânea porque, apesar de se tratar de gravação e produção para YouTube, não houve controle, por parte do pesquisador, em questões prosódicas ligadas ao que foi aqui analisado. Também o gênero (#responde) não é rigidamente controlado, o que nos permite tratar o discurso produzido como semiespontâneo, como proposto nos parâmetros de Barbosa (2012).

**Fonte:** Elaborada pelos pesquisadores a partir dos dados da pesquisa.

Com base nos resultados apontados pelo teste de percepção, percebemos que todos os sujeitos possuem suas vozes reconhecidas em concordância com sua identidade de gênero. Apesar de Christian e Mandy apresentarem maior quantidade de respostas 3 – “Não sei”, as 20 respostas “Não sei” atribuídas a cada um desses locutores perfazem apenas 8,5% de todas as respostas dadas para suas vozes. No caso de Christian, por exemplo, as respostas 1 (mais masculina), com 53,6 % do total e 2 (mais ou menos masculina), com 37,1% do total somam 90,7% das respostas dadas, o que nos permite afirmar que a voz de Christian, embora apresente-se menos categoricamente masculina que a voz de PC Siqueira, ainda é considerada como masculina pelos ouvintes. O mesmo pode ser dito de Mandy: não é de maneira categórica que os falantes atribuem feminilidade à voz de Mandy, mas ela pode ser considerada feminina.

O teste de percepção mostrou que as mulheres trans tiveram suas vozes reconhecidas como femininas, o que lhes garante a passabilidade desejada, pois foram reconhecidas, com as modificações prosódicas performadas na construção social de suas vozes, como mulheres. Ao mesmo tempo, vemos que nenhum dos sujeitos (nem trans, nem cis) teve apenas respostas dos extremos 1 ou 5 (mais masculina ou mais feminina), ou seja, as categorias binárias de gênero não são completamente aplicáveis na vida real, de modo que as divisões prosódicas categóricas em virtude do sexo do sujeito não encontraram apoio nesta pesquisa. A voz é socialmente construída, performada.

### **Conclusões e discussões**

Nossas análises apresentaram resultados do registro (*pitch range*) diferentes dos estudos em que nos baseamos, como pode ser observado no quadro 2.

**Quadro 2:** Resultados obtidos nessa pesquisa quanto ao *pitch range* em comparação com os parâmetros iniciais estabelecidos com base na literatura consultada

HART; COLLIER; COHEN (1990)		OATES & DAKATIS (1986)			FARIA et alii, (2012)		Resultados desta pesquisa (SANTOS; ANTUNES, 2020)		
H	M	H	M	AMBÍ- GUO	H	M	H	M	T
80 – 200 (Hz)	180 – 400 (Hz)	80 – 165 (Hz)	145 – 275	145 – 165 (Hz)	99,69 –	168,27 – 270,80	147 – 262 (Hz)	191 – 347	180 – 335 (Hz)

			(Hz)		174,92 (Hz)	(Hz)		(Hz)	
--	--	--	------	--	----------------	------	--	------	--

**Fonte:** Elaborado pelos pesquisadores a partir dos dados da pesquisa, em comparação aos trabalhos anteriores de ‘t HART; COLLIER; COHEN, 1990; OATES; DAKATIS, 1986; FARIA et alii, 2012.

Nossos resultados de variação melódica dos locutores homens foram mais parecidos com o registrado como *ambíguo* em Oates e Dakatis (1986). Para as mulheres cis, nossos resultados estão mais próximos daqueles registrados por ‘t Hart, Collier e Cohen (1990) para mulheres. Os valores das locutoras trans foram muito próximos aos das mulheres cis estudadas, no que se refere à  $f_0$ . Isso aponta que a distinção de vozes masculinas ou femininas quanto a registro se relaciona ao fato de as mulheres possuírem valores mais altos no espectro de  $f_0$  em relação aos homens, mas é preciso lembrar que as mulheres trans também têm registros de  $f_0$  mais elevados, então a distinção não é apenas referente ao fator biológico sexo, mas se liga também à construção social da voz. Levando em consideração toda análise apresentada neste artigo, não podemos apoiar um ideal binário de identificação de sexo/gênero com base na voz. Cabe lembrar, ainda, que os estudos anteriores nem sempre levaram em consideração a construção do gênero textual e a inclusão da enunciação, da cena enunciativa em suas análises. Se nosso estudo fosse feito com a leitura neutra de textos, por exemplo, os resultados poderiam ser bem diferentes. Além disso, é sabido que os valores de  $f_0$  usuais variam de língua para língua (SCHWAB; GOLDMAN, 2016), o que pode explicar diferenças entre nossos resultados e os de estudos anteriores, feitos para o holandês (‘t HART; COLLIER; COHEN, 1990) e para o inglês (OATES; DAKATIS, 1986).

Quanto à tessitura, tivemos uma diferença entre mulheres e homens: os locutores masculinos tiveram valores mais próximos de 100 Hz, enquanto as locutoras femininas tiveram valores mais próximo de 130 Hz (trans) e 140 Hz (cis). Isso aponta para o fato de que as mulheres (cis e trans) aqui estudadas possuem maior variação melódica que os homens. Os valores de intensidade e duração não mostraram resultados que pudessem ser definíveis para uma ou outra categoria de identidade de gênero.

O teste de percepção nos mostrou que, apesar de não haver uma linearidade categórica extrema na forma como traços da identidade de gênero são percebidos, é possível dizer que as mulheres trans foram reconhecidas como mulheres por um número expressivo de juízes em todos os trechos. Houve casos de mais dúvida, em que respostas como “não sei” foram utilizadas: nos casos de Christian, que possui registros mais elevados que PC e também elevados em relação aos

parâmetros descritos na literatura, e de Mandy, que recebeu muitas respostas “não sei” dadas por alguns participantes do teste.

Não é possível afirmar que essas percepções foram interpretadas de tal forma somente pelo fato de as mulheres trans possuírem uma  $f_0$  mais alta, pois há outros fenômenos fonéticos que podem também ter ajudado os participantes a responder, como os ligados à qualidade de voz, que aqui não foi analisada. Investigar outros parâmetros prosódicos que possam contribuir para essa construção social da voz de mulheres transgênero é uma sugestão de pesquisa futura que julgamos necessária para dar continuidade a este trabalho.

Com base em nosso *corpus*, as mulheres trans almejam aumentar sua frequência fundamental biologicamente determinada de modo que soem mais femininas, e esses resultados se mostram significativos se pensarmos na performatividade que é feita voluntária ou involuntariamente por essas pessoas que desejam ser vistas como se sentem. Embora tenhamos encontrado semelhanças nas medidas de  $f_0$  para mulheres trans e cisgênero, as questões de percepção e algumas questões acústicas – como os valores altos de frequência de Christian – nos levam a entender que a categorização de voz masculina/feminina não é exatamente linear e binária, como podíamos pensar lendo estudos em que as faixas de frequência são definidas de modo categórico.

De uma forma geral, pudemos notar que os valores de  $f_0$  das mulheres trans se aproximam mais dos valores das mulheres cis, podendo ser comparáveis e avaliados como compatíveis. Esse fato se dá por conta de uma performatividade (BUTLER, 1990), que integra a construção feita por mulheres trans de suas vozes sociais (BARROS FILHO, 2004), em que, mesmo não sendo privilegiadas pela terapia hormonal – como é o caso dos homens trans, que apresentam uma diminuição de frequência fundamental com o uso de hormônios–, moldam suas vozes de maneira a soar mais femininas para o olhar do Outro (BARROSO, 2012) e para conseguir uma maior passabilidade, que é desejada pelas duas mulheres trans aqui estudadas. Percebemos ainda que a tessitura das mulheres trans se assemelha à das mulheres cis (representando uma média de 130 – 140 Hz), enquanto os homens apresentam uma variação melódica mais contida (representando uma média de 115 Hz).

A ideia de binariedade dos sexos/gêneros é mal concebida e está em constante mudança nas práticas sociais. Nossos resultados e discussões seguem o mesmo padrão das opiniões das mulheres trans aqui estudadas: Mandy Candy diz em um de seus vídeos, acerca de sua voz<sup>18</sup>, que “não existe

---

<sup>18</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=7ELXfc\\_g5nw&t=11s](https://www.youtube.com/watch?v=7ELXfc_g5nw&t=11s) (Acesso em junho de 2020)



voz de homem nem voz de mulher; existe voz”; Thiessa comenta que não é sua voz que deve ser analisada para “descobrirem que eu sou uma farsa, que eu sou trans”. Isso demonstra que as categorias de reconhecimento de gênero através da voz possuem mais que traços distintivos fisiológicos (por exemplo, o tamanho do tubo de ressonância, que é diferente de acordo com o sexo de nascimento); elas são também construídas performaticamente e subvertem a matriz heterossexual de normatividade, ou seja, não podem ser pautadas unicamente em pré-conceitos e na ideia de que sexo, gênero e sexualidade precisam, necessariamente, estar em concordância.

## Referências

- ANTUNES, L. B. *O papel da prosódia na expressão de atitudes do locutor em questões*. 306f. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- AZUL, D. Transmasculine people's vocal situations: a critical review of gender-related discourses and empirical data. *Int. J. Land Commun Disord.* n. 50, v. 1, p. 31-47, jan. 2015.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953].
- BARBOSA, P. Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que molda nossa enunciação. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2571/2523>>. Acesso em abril de 2020.
- BARBOSA, Plínio; MADUREIRA, Sandra. *Manual de fonética acústica experimental: aplicações a dados do português*. São Paulo: Cortez Editora, 2015.
- BARROS FILHO, C. A construção social da Voz. In: KYRRILLOS, L. R. *Expressividade: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Revinter, 2005, p. 27 – 42.
- BARROS FILHO, C.; LOPES, F; BELIZÁRIO, F. A construção social da Voz. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 23, p. 97-108, abr. 2004.
- BARROSO, A. F. Sobre a concepção de sujeito em Freud e Lacan. *Barbarói*, n. 36, p. 149-159, jan./jun. 2012.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- COUPER-KUHLEN, E. *An introduction to English Prosody*. Tübingen: Niemeyer, 1986.
- CRYSTAL, D. *Prosodic Systems and Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2001.
- FARIA, B. S. de; OLIVEIRA, K. V. de; SILVA, J. P. G.; REIS, C.; GHIO, A.; GAMA, A. C. C. Electroglossography of speakers of Brazilian Portuguese through Objective Multiparameter Vocal Assessment (EVA). *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*. v.78, n. 4, jul/ago. 2012.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HART, Johan, COLLIER, René. & COHEN, Antonie. *A Perceptual Study of Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- HERSHBERGER, J. *The effects of singing exercises and Melodic Intonation Therapy (MIT) on the male-to-female transgender voice*. Tese (Master of Arts). University of North Carolina: Greensboro, 2005.
- HIRST, D. & DI CRISTO, A. *Intonation Systems*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria "queer"*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MORAES, J. *Recherches sur l'Intonation Modale du Portugais Brésilien Parlé à Rio de Janeiro*. Thèse de Doctorat de Troisième Cycle. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, 1984.
- OATES, J. M., DAKATIS, G. Voice, speech and language considerations in the management of male-to-female transsexualism. In: LAFFER, W. *Transsexualism and sex reassignment*. Nova York: Oxford University Press, 1986, p. 82-91.
- SCHWAB, S.; GOLDMAN, J.-P. Do speakers show different F0 when they speak in different languages? The case of English, French and German. *Proceedings of the 5<sup>th</sup> Conference on Speech Prosody*. Dresden, 2016. p. 6-10.

## Links dos vídeos analisados

<https://www.youtube.com/watch?v=ix56JQZjAgk> (Christian Figueiredo; Acesso em junho de 2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=EOR3axDib5o> (Christian Figueiredo; Acesso em junho de 2020)



<https://www.youtube.com/watch?v=dBcvoc0XhOw> (PC Siqueira; Acesso em junho de 2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=9YxbtZEj20M> (PC Siqueira; Acesso em junho de 2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=yaoqpSFwCuI> (PC Siqueira; Acesso em junho de 2020)

<https://youtu.be/v6jPpj388-8?list=PLp2Q98-1eIvr-qUW-QnnYdwARhcybxcxd> (Kéfera; Acesso em junho de 2020)

<https://youtu.be/RldA8s4k5U4?list=PLp2Q98-1eIvr-qUW-QnnYdwARhcybxcxd> (Kéfera; Acesso em junho de 2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=6VJWOP0G0Gg> (Niina; Acesso em junho de 2020)

[https://www.youtube.com/watch?v=YrICPBnW9Ws&feature=youtu.be&list=PL26UZsgkBx1FAh0s7\\_7a\\_nLqxXcU9jnXr](https://www.youtube.com/watch?v=YrICPBnW9Ws&feature=youtu.be&list=PL26UZsgkBx1FAh0s7_7a_nLqxXcU9jnXr) (Niina; Acesso em junho de 2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=h3h97VEc4s> (Mandy; Acesso em junho de 2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=BglgTpsPxNc> (Thiessa; Acesso em junho de 2020)

**Submissão: setembro de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**

## POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN EL NORDESTE DE BRASIL

### *POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E ENSINO DE ESPANHOL NO NORDESTE DO BRASIL*

**José Veranildo Lopes da Costa Junior**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

jveranildo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2400-8715>

**Tatiana Lourenço de Carvalho**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

tatianacarvalho10@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-7014-0875>

#### **Resumen**

La enseñanza de lenguas en Brasil se caracteriza por acciones políticas que, a su vez, forman movimientos de exclusión e inclusión de los idiomas en los currículos de las escuelas del país. Las llamadas políticas lingüísticas dicen respecto a un conjunto de normas sobre el uso de las lenguas en el medio social. En este artículo, partimos de la idea de que las políticas hegemónicas pueden ser cuestionadas por micropolíticas, creadas por sectores organizados de la sociedad. Con el objetivo de problematizar el proceso por el cual las políticas de resistencia se transforman en políticas lingüísticas oficiales, nos basamos en autores como Cooper (2000) y Ponte (2010), por ejemplo, para reflexionar acerca de la enseñanza de español en el Nordeste brasileño. Los análisis muestran que políticas de resistencia vienen convirtiéndose en políticas lingüísticas oficiales, garantizando la enseñanza de este idioma neolatino en diversas partes del país, especialmente en los estados del Nordeste brasileño.

**Palabras-clave:** Políticas lingüísticas; Políticas de resistencia; Enseñanza de español; región Nordeste; Brasil.

#### **Resumo**

*O ensino de línguas no Brasil caracteriza-se por ações políticas que, por sua vez, formam movimentos de exclusão e inclusão dos idiomas nos currículos das escolas do país. As chamadas políticas linguísticas dizem respeito a um conjunto de normas sobre o uso das línguas no meio social. Neste artigo, partimos da ideia de que as políticas hegemônicas podem ser questionadas por micropolíticas, criadas por setores organizados da sociedade. Com o objetivo de problematizar o processo pelo qual as políticas de resistência transformam-se em políticas linguísticas oficiais, fundamentamo-nos em Cooper (2000) e Ponte (2010), por exemplo, para refletir sobre o ensino de espanhol no Nordeste brasileiro. As análises mostram que políticas de resistência vêm se transformando em políticas linguísticas oficiais, garantindo o ensino desse idioma neolatino em diversas partes do país, especialmente nos estados do Nordeste brasileiro.*

**Palavras-chave:** Políticas linguísticas; Políticas de resistência; Ensino de espanhol; região Nordeste; Brasil.

#### **Introducción**

Las lenguas forman parte de la historia de las sociedades. Así, es imposible pensar el mundo

sin lenguaje, sin comunicación y, por lo tanto, sin lenguas. En ese sentido, si aceptamos la idea de que vivimos en un mundo heterogéneo, tenemos que reconocer la existencia de diversos idiomas que marcan las diferencias y especificidades de cada pueblo y de cada sujeto, de las diferentes culturas y naciones.

Sabemos que existen un conjunto de regulaciones, normas, leyes, documentos y prescripciones acerca del uso de las diferentes lenguas. Podemos mencionar, como ejemplos, los diccionarios, las gramáticas, las asociaciones de lingüistas, los documentos oficiales educacionales de cada país o comunidad, etc.

Bajo esa perspectiva, también sabemos que hay discusiones institucionales sobre el uso y la difusión de los idiomas. Cuando en un país, por ejemplo, se posibilita la enseñanza de una determinada lengua en sus escuelas, ese movimiento se da a través de la firma de tratados políticos en torno al uso y la propagación de una determinada cultura lingüística en un contexto específico. Entonces, podríamos afirmar que todas las decisiones acerca de las lenguas son políticas lingüísticas.

En Brasil, por ejemplo, la Ley 11.161, de 2005, fue la principal responsable por la oferta de clases de español, de forma más masiva, en las escuelas privadas y públicas del país. Esa política lingüística se dio, entre otros factores, por motivaciones económicas para el fortalecimiento del bloque económico del MERCOSUR, pero también cuando Brasil estableció una política de acercamiento a los países hispanohablantes del continente latinoamericano y a España.

Actualmente, con la ascensión de la ultraderecha a la presidencia, Brasil implantó una nueva política: de alejarse de los países hispanohablantes y de acercarse a los Estados Unidos y, particularmente, del gobierno Donald Trump que propone, por ejemplo, la construcción de un muro entre México y Estados Unidos, cuyo sentido simbólico es “cerrar las puertas para los latinoamericanos”.

Esa política de odio a los países hispanohablantes, valorada por algunos políticos brasileños, como Jair Bolsonaro, tuvo impacto en la revocación de la llamada “Ley del español”, y en el desarrollo de un currículo nacional monolingüe, en el cual solo se ofrecen, actualmente, clases de inglés para los estudiantes brasileños.

En este artículo, con el objetivo de problematizar las políticas lingüísticas (oficiales y de resistencia), trataremos de la enseñanza de español en el Nordeste de Brasil a partir de la perspectiva de las micropolíticas (reivindicadas por profesores y estudiantes de castellano) que se contraponen a la revocación de la Ley 11.161, de 2005, mostrando que esas políticas de resistencia vienen convirtiéndose en políticas oficiales que garantizan la enseñanza de la lengua española en tiempos de

gobiernos antidemocráticos (y monolingües).

### Políticas lingüísticas: revisión del concepto

A partir de los años 1990, especialmente cuando la Lingüística Aplicada brasileña se reconoció como un área de conocimiento transdisciplinar (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998) e indisciplinar (MOITA LOPES, 2011), dialogando con diferentes campos del saber, como la Sociología, la Filosofía, la Antropología, la Psicología, la Geografía, la Educación, entre otros, hemos visto un crecimiento de investigaciones acerca de las llamadas políticas lingüísticas.

En el artículo intitulado “El área de política y planeamiento lingüístico en el escenario internacional y nacional<sup>19</sup>”<sup>20</sup>, al presentar una revisión de la historia del concepto de políticas lingüísticas, Sousa et al. (2019, p. 09) afirman que “la política lingüística y la planificación lingüística (PPL), como un área disciplinar, surgen después de la Segunda Guerra Mundial”<sup>21</sup>. Según las investigadoras, en 1959, Haugen formuló la primera definición de planificación lingüística, buscando establecer una “distinción entre la planificación del *corpus* lingüístico (planificación relacionada con la forma del idioma) y la planificación del estado (relacionada con la atribución de funciones para el idioma)”<sup>22</sup> (SOUSA et al., 2019, p. 09).

En “Planificación lingüística y cambio social”<sup>23</sup>, Robert Cooper (2000) defiende que política y planificación son términos similares y se refieren a una institucionalización del uso de los idiomas en la sociedad. El autor, en vista de una conceptualización de planificación lingüística creada por Haugen, en 1959, enumera otras doce definiciones para el término “planificación lingüística”, escritas por varios académicos. A continuación, citamos tres de esos conceptos:

- i. No definimos la planificación lingüística como una actividad exclusivamente lingüística y técnica, pero como una actividad política y administrativa para resolver los problemas del lenguaje en la sociedad (COOPER, 2000, p. 30)<sup>24</sup>
- ii. El término planificación lingüística hace referencia a una búsqueda por soluciones para los problemas del lenguaje, típicos del contexto nacional (COOPER, 2000, p. 30)<sup>25</sup>

<sup>19</sup> Trata-se de uma tradução livre. O original encontra-se nas notas de rodapé.

<sup>20</sup> A área de política e planejamento linguístico no cenário internacional e nacional.

<sup>21</sup> A política linguística e planejamento linguístico (PPL) enquanto área disciplinar surge após a Segunda Guerra Mundial (SOUSA et al., 2009, p. 09).

<sup>22</sup> Distinção entre planejamento linguístico de *corpus* (planejamento relacionado à forma da língua) e planejamento de *status* (relacionado à atribuição de funções para a língua) (SOUSA et al., 2009, p. 09).

<sup>23</sup> Language planning and social change.

<sup>24</sup> We do not define planning as an idealistic and exclusively linguistic activity but as a political and administrative activity for solving language problems in society (COOPER, 2000, p. 30).

<sup>25</sup> The term *language planning* refers to the organized pursuit of solutions to language problems, typically at the national level (COOPER, 2000, p. 30).

iii. La formulación de políticas lingüísticas envuelve decisiones referentes a la enseñanza y al uso de las lenguas en su atenta formulación por personas competentes, y estos modelos utilizados sirven para orientar otras personas (COOPER, 2000, p. 30)<sup>26</sup>

Para el autor anterior, las tres definiciones, así como las otras doce citaciones presentes en su estudio, deben ser discutidas llevando a cabo “Quién, qué, para quién y cómo las políticas lingüísticas son elaboradas” (COOPER, 2000, p. 31)<sup>27</sup>. En este sentido, el estudioso también cuestiona que algunos conceptos tradicionales restringen las políticas lingüísticas a las actividades gubernamentales, pues “algunas definiciones limitan la planificación lingüística a actividades que son subsidiadas por agencias autorizadas por el gobierno u otros departamentos, a ejemplo de las organizaciones responsables por la regulación del lenguaje” (COOPER, 2000, p. 31)<sup>28</sup>.

De ese modo, el autor citado en el párrafo anterior opta por una definición de políticas lingüísticas que no se restringe al medio gubernamental y que considera como política (lingüística) un conjunto de acciones desarrolladas por instituciones no gubernamentales. El estudio todavía cita, como ejemplo, una Sinagoga de Jerusalén, cuya congregación está compuesta por inmigrantes israelíes y norteamericanos. Parte de las personas habla el inglés y otros se comunican sólo en hebraico. Para resolver el problema de comunicación, fue adoptada por la Sinagoga una política lingüística que permitía que las celebraciones fueran comprendidas por los israelíes y por los norteamericanos.

Al defender la idea de que las políticas lingüísticas influyen y modifican el comportamiento de las personas en lo que dice respecto a la adquisición y al uso de los idiomas en el medio social, Cooper (2000) no limita las decisiones tomadas en torno a la planificación lingüística (o de las políticas lingüísticas) a grupos hegemónicos de la sociedad, tales como las organizaciones gubernamentales, como dicho anteriormente. No se puede, en esa perspectiva, excluir del conjunto de decisiones lingüísticas, las escuelas y las pequeñas asociaciones que utilizan las lenguas en su medio social, por ejemplo.

Así, en los años 1990, fue recurrente la planificación lingüística por instituciones gubernamentales. Pero, desde los años 2000, otros grupos también se ocuparon de las políticas lingüísticas a partir de un movimiento doble: el de cuestionar las macropolíticas y, al mismo tiempo, proponer micropolíticas que puedan obtener un carácter oficial, convirtiéndose en políticas

<sup>26</sup> Language policy-making involves decisions concerning the teaching and use of language, and their careful formulation by those empowered to do so, for the guidance of others (COOPER, 2000, p. 30).

<sup>27</sup> *Who plans what for whom and how?* (COOPER, 2000, p. 31).

<sup>28</sup> some definitions restrict language planning to activities undertaken by governments, government-authorized agencies, or other authoritative bodies, i.e., organizations with a public mandate for language regulation (COOPER, 2000, p. 31).

lingüísticas que gozan de un estatus oficial, como podemos notar en la siguiente cita:

Mucha gente que escucha la expresión ‘políticas lingüísticas’ por primera vez piensa en algo solemne, formal, oficial, en leyes y documentos, en autoridades oficiales, y se puede preguntar qué serían leyes sobre lenguas. De hecho, hay leyes sobre lenguas [...], pero las políticas lingüísticas también pueden ser menos formales – y ni pasar por leyes propiamente dichas. En casi todos los casos, figuran en el cotidiano, pues envuelven como propone Spolsky [...] no solo la gestión del lenguaje, pero también las prácticas de lenguaje, y las creencias y valores que circulan respecto de ellas (GARCEZ; SCHULZ, 2016, p. 01)<sup>29</sup>.

De acuerdo con lo expuesto, creemos que las políticas lingüísticas fueron entendidas, genéricamente, como un conjunto de leyes, normas, resoluciones y documentos prescriptivos que orientan el uso de las lenguas. Sin embargo, concordamos con los autores cuando afirman que acciones minoritarias también se pueden constituir en políticas lingüísticas. Como una forma de ilustrar esta idea, en los próximos apartados de este artículo, nos centraremos en algunas leyes municipales y estatales, del Nordeste brasileño, que muestran que los grupos de resistencia pueden planificar políticas lingüísticas.

### **Políticas lingüísticas a partir de la revocación de la Ley del Español en Brasil**

Considerando las acciones políticas más recientes que cambiaron la realidad de la enseñanza del español en Brasil, vale la pena recordar, para contextualizar, que la Medida Provisoria - MP n° 746, de 22 de septiembre de 2016, firmada en el Congreso Nacional del país, se convirtió, en el año siguiente, en la Ley de Reforma de la Enseñanza Secundaria - Ley n° 13.415, del 16 de febrero de 2017. Tales cambios generaron un sentimiento de incertidumbre entre los miembros de la comunidad escolar, pues no se dio a través de un amplio debate popular para la reforma educativa.

Es importante señalar que un cambio curricular tan profundo necesitaría una amplia discusión democrática con la sociedad y, sobre todo, más tiempo para su implantación y consolidación en el espacio de un gobierno. No hubo, pues, un debate efectivo, ni siquiera, con los profesionales de la educación.

Además, la MP en cuestión, tras pasar por reformulaciones, se convirtió en la ley educativa

---

<sup>29</sup> Muita gente que ouve a expressão «políticas linguísticas» pela primeira vez pensa em algo solene, formal, oficial, em leis e portarias, em autoridades oficiais, e pode ficar se perguntando o que seriam leis sobre línguas. De fato, há leis sobre línguas [...], mas as políticas linguísticas também podem ser menos formais – e nem passar por leis propriamente ditas. Em quase todos os casos, figuram no cotidiano, pois envolvem como propõe Spolsky [...], não só a gestão da linguagem, mas também as práticas de linguagem, e as crenças e valores que circulam a respeito delas (GARCEZ; SCHULZ, 2016, p. 01).

del año siguiente. La Ley n° 13.415, de febrero de 2017, que entró en vigor a partir de la fecha de su publicación, ya mencionando, incluso, la Base Nacional Común Curricular - BNCC, que sólo sería aprobada a fines del mismo año, el 15 de diciembre. Es decir, a lo largo del texto de la ley en cuestión, se cita un documento que todavía estaba en proceso de elaboración, lo que es, de cierta forma, inconsistente, ya que la BNCC, el documento que definiría las pautas de enseñanza en la red básica de las escuelas brasileñas, incluso sin haber sido publicado, ya estaba en vigor.

Considerando ese contexto de cambios políticos que alteraron directamente los fundamentos de la educación en el país, estamos de acuerdo con Silva (2018), al declarar que la aprobación de la ley tuvo lugar de manera temprana y apresurada, lo que demuestra que muchas de las alteraciones presentes en el documento, como la exclusión de la enseñanza de la lengua española, se apoyaron en decisiones de un alcance más político-económico, visando un mercado neoliberal, en lugar de decisiones educativas y lingüísticas, teniendo en cuenta cuestiones de identidad, afectividad, ciudadanía, entre otras, como las de interés comercial con los países vecinos de Latinoamérica.

La MP n° 746/2016 no sólo deroga la ley que trata de la enseñanza de español en el país, que estaba en vigor desde 2005, sino también otras leyes y decretos que afectan a otras asignaturas como artes, educación física, filosofía y sociología, por ejemplo. Tal acción, por lo tanto, no coincide con las políticas lingüísticas discutidas, hasta entonces, por expertos del área. Se deduce, por lo tanto, que la MP surgió en una coyuntura posterior al golpe presidencial de 2017, formulada en un gobierno impopular y antidemocrático, que no consultó, intencionalmente, a los agentes que deberían participar en este gran proyecto educativo, tales como los profesores y los expertos estudiosos de la educación.

Además, incluso a partir de la MP de 2016, recordamos que empezó a haber un cambio de rumbos de la enseñanza en Brasil, cuando pasamos a dejar de ser un país con iniciativas de ofertas multilingüe, cuya elección del idioma extranjero moderno se dejaba a cargo de la comunidad escolar, para seguir un paradigma de oferta monolingüe en el que el inglés pasa a ser el único idioma ofertado obligatoriamente en las escuelas, mientras el español adquiere un carácter opcional.

Otros idiomas, como el italiano, el francés y el alemán, ni siquiera tienen espacio en los documentos prescriptivos de nuestro país. Por esa razón, sintiéndose indignados, los profesores de lengua española, representados por asociaciones de todo el país y comisiones formadas por docentes de universidades, institutos federales, escuelas y representantes discentes, comenzaron a movilizarse para minimizar los impactos de algunos de esos retrocesos, declarados a partir de los cambios que revocaron las pautas de enseñanza previamente establecidas en las anteriores directrices nacionales.

Reforzamos que la conocida Ley del español, n° 11.161/2005 se ocupó de la oferta obligatoria

de esa lengua en las escuelas de Brasil, durante 11 años (entre 2005 y 2016). Había desencadenado una serie de medidas de fortalecimiento de políticas lingüísticas para la enseñanza de ese idioma en el país. Es cierto que no todas las acciones resultantes de esa ley se llevaron a cabo de manera uniforme en todas las regiones de Brasil, sin embargo, fue un gran apoyo en la lucha por la integración entre los países latinoamericanos, desde la enseñanza del español hacia los brasileños, los únicos en el continente latinoamericano que tienen el portugués como idioma oficial.

En vista de los cambios que han ocurrido y han estado ocurriendo desde 2016, con respecto a las directrices para la enseñanza en las escuelas de Brasil, a partir de ahora, abordaremos en este artículo algunas acciones de resistencia que han llevado al desarrollo de micro y macropolíticas públicas para la permanencia de la oferta del español en las escuelas federales, estatales y municipales del país, además de las instituciones de enseñanza privadas.

Entre ellas, podemos destacar tres acciones de resistencia como pioneras en esta lucha por políticas lingüísticas para la permanencia del idioma en el currículo de las escuelas brasileñas. Son ellas: la fundación y la expansión del movimiento *Fica Espanhol*, la apertura y reactivación de asociaciones de docentes de español y la implementación de proyectos de leyes estatales y municipales para la enseñanza de ese idioma. De esas políticas lingüísticas de resistencia trataremos en detalles a continuación.

### **Fundación y expansión del movimiento *Fica Espanhol***

Como resultado de las reformas inauguradas después de la MP n° 746/2016, comienza una infinidad de luchas colectivas por la permanencia de la enseñanza del español en las escuelas de todo Brasil, como la creación del movimiento *Fica Espanhol*, que ganó impulso a través de las redes sociales con profesores de Rio Grande do Sul. Esa lucha llevó a la aprobación de una propuesta de enmienda constitucional en ese estado que garantizó la oferta obligatoria de español en las escuelas de enseñanza reglada.

Se puede conocer más acerca del origen de ese movimiento a través de la publicación del libro “#FicaEspanhol en RS: Políticas Lingüísticas, Formación de Profesores, Desafíos y Posibilidades<sup>30</sup>”, lanzado en 2019, organizado por Angelise Fagundes, Denise Pérez Lacerda y Giane Rodrigues dos Santos. Desde entonces, el movimiento *Fica Espanhol* se ha expandido a diferentes estados y

---

<sup>30</sup> “#FicaEspanhol no RS: Políticas Linguísticas, Formação de Professores, Desafios e Possibilidades”.

municipios de Brasil. En Paraíba y Rondônia, para citar solamente dos ejemplos de ampliación de la lucha de ese movimiento a otras regiones del país, los profesores de español de universidades y escuelas y las asociaciones docentes se unieron para fortalecer, paralelamente, la misma lucha encabezada por el movimiento en cuestión y, mediante la aprobación de proyectos de ley, estos estados también garantizaron la oferta del español en sus escuelas.

Actualmente, el movimiento *Fica Espanhol*, aunque en el contexto de pandemia, se ha vuelto a reunir y a promover algunos debates en línea, desde mayo de 2020, a través de salas de reuniones virtuales y redes sociales, a fin de que se mantenga la reivindicación por las implementaciones de leyes que garanticen la oferta de la enseñanza de la lengua española en los diferentes estados y municipios del país. Incluso, a finales de junio de 2020, empezaron las actividades de este movimiento en Rio Grande do Norte, por medio de las redes sociales. En ese estado nordestino, todavía no existía representación oficial del *Fica Espanhol* hasta el corriente año. Ahora, el movimiento ya cuenta con articulación para la manutención del español en las escuelas norteriograndenses, lo que fortalece, todavía más, la lucha hacia el plurilingüismo.

Ahora, los nueve estados nordestinos, poseen representantes de este movimiento nacional y sus miembros se “reúnen” periódicamente, a través de dispositivos en línea, para encabezar acciones de resistencias y dialogar con la clase política para que se llegue a la implementación y permanencia de las clases de lengua española en esa región del país.

### **Apertura y reactivación de las asociaciones de docentes de español**

Una de las medidas para fortalecer los movimientos de resistencia y la construcción de políticas públicas que permitan ofrecer la enseñanza de español fue a través de la lucha emprendida por los miembros de las asociaciones de docentes y de estudiantes que fueron abiertas y/o reactivadas en los últimos años. En ese sentido, recomendamos leer, por ejemplo, el trabajo de Paulino (2019), titulado “La Asociación de Profesores de Español del Estado de Paraíba (APEEPB) como agente de Política Lingüística y su relación con la Ley Estatal 11.191/2018<sup>31</sup>”, cuya temática aborda el debate próximo del propuesto en nuestro artículo, pero, en su caso, específicamente acerca de la asociación de profesores de Paraíba, mientras nuestro trabajo intenta abarcar lo que sucede en toda la región Nordeste de Brasil.

---

<sup>31</sup> “A Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB) como agente de Política Lingüística e a sua relação com a Lei Estadual 11.191/2018.”

La gran mayoría de las asociaciones nordestinas de docentes de español fue fundada entre finales de los años ochenta y principios de los noventa y reactivadas y fundadas, algunas, a partir de 2016. En total, hay veinticuatro asociaciones de docentes de español activas, repartidas en las cinco regiones de Brasil, según datos publicados en el XVIII Congreso Brasileño de Profesores de Español, de noviembre de 2019, realizado en la *Universidade Federal do Amazonas* (UFAM). De los nueve estados del Nordeste, ocho tienen asociaciones activas actualmente, excepto el estado de Maranhão cuya asociación está actualmente deshabilitada, pero en proceso de reactivación.

Hemos estado en contacto, a través de correos electrónicos, sitios web oficiales, redes sociales y mensajes electrónicos, con los miembros directores de estas asociaciones que nos han proporcionado las informaciones de algunos de los datos que presentamos a continuación. Para no extendernos, enseñamos el siguiente cuadro que trae informaciones acerca de las asociaciones activas en Nordeste, foco de nuestro estudio:

**Cuadro 1. Asociaciones de profesores de español activas en el Nordeste brasileño**

ESTADO	SÍNTESIS DE FUNDACIÓN
<b>Alagoas (AL)</b>	<i>Associação de Professores de Espanhol do Estado de Alagoas</i> – APEEAL. Fundada el 3 de mayo de 1991.
<b>Bahia (BA)</b>	<i>Associação de Professores de Espanhol do Estado da Bahia</i> – APEEBA. Fundada el 13 de febrero de 1989.
<b>Ceará (CE)</b>	<i>Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Ceará</i> – APEECE. Fundada el 21 de abril de 1989. Reactivada el 6 de diciembre de 2019.
<b>Paraíba (PB)</b>	<i>Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba</i> – APEEPB. Fundada en 1989 <sup>32</sup> .
<b>Pernambuco (PE)</b>	<i>Associação de Professores de Espanhol do Estado de Pernambuco</i> - APEEPE. Fundada el 29 de marzo de 1989.
<b>Piauí (PI)</b>	<i>Associação de Professores de Espanhol do Estado da Piauí</i> – APEEPI. Fundada el 29 de noviembre de 2005.
<b>Rio Grande do Norte (RN)</b>	<i>Associação de Professores e Estudantes de Língua Espanhola do Rio Grande do Norte</i> – APELE-RN. Fundada el 6 de agosto de 2010 <sup>33</sup> .
<b>Sergipe (SE)</b>	<i>Associação de Professores de Espanhol do Estado de Sergipe</i> – APEEPE. Fundada en 2011 y reactivada en 2015 <sup>34</sup> .

**Fuente:** Elaboración propia a partir de consultas a sitios web oficiales y contacto con presidentes o miembros de las gestiones actuales de las asociaciones.

Tras haber enseñado las informaciones del cuadro anterior, podemos percibir que las acciones

<sup>32</sup> No encontramos informaciones detalladas sobre el día y el mes de fundación de la asociación del estado de Paraíba.

<sup>33</sup> A APELE-RN estuvo inactiva entre 2012 y 2016. En este caso, se entiende por “inactiva” el hecho de la elección de la dirección haber dejado de registrarse en notaría.

<sup>34</sup> No encontramos informaciones detalladas sobre los días y los meses de fundación y reactivación de la asociación del estado Sergipe.

de profesores de español de la región Nordeste de Brasil poseen, en su gran mayoría, una larga historia de movilización y organización de la categoría. La organización docente, a través de las asociaciones, forma parte de las luchas y acciones de resistencia fundamentales para unir fuerzas acerca, en este caso, de la mantención y fortalecimiento de la enseñanza de español en las escuelas de nuestro país.

En este sentido, fortalecidas por las acciones del movimiento *Fica Espanhol*, mencionado en el apartado anterior, las acciones de micropolíticas lingüísticas de estos docentes y discentes llevaron a la implementación de macropolíticas que se convirtieron en proyectos de leyes. De las acciones que llevan la discusión con la clase política hacia la creación e implementación de proyectos de leyes acerca del español en las escuelas, trataremos a continuación.

### **Proyectos de leyes estatales y municipales para la enseñanza del español en Nordeste**

No hay duda de que los estados del Nordeste brasileño tienen un lugar destacado en las acciones y políticas de resistencia para la permanencia de la oferta de la enseñanza de español en las escuelas con el objetivo de fortalecer la reivindicación por un contexto de enseñanza multicultural y plurilingüe. En este sentido, el libro “Español en Nordeste: espacios de resistencia, creación y transformación<sup>35</sup>” (NOGUEIRA; BAPTISTA, 2018) es un ejemplo de esa discusión. Así, de forma muy sucinta, vale la pena mencionar algunas de las políticas de resistencia hacia la creación de políticas lingüísticas plurilingües a través de proyectos de leyes que garanticen el mantenimiento de ese idioma en los estados nordestinos.

Con respecto al estado de Alagoas, el 16 de abril de 2019, se aprobó la indicación n° 116/19<sup>36</sup>, de autoría del diputado Bruno Toledo, solicitando la implementación de la lengua española como asignatura escolar en el plan de estudios de la Enseñanza Secundaria de la red pública del estado alagoano.

En Bahía, sobre la enseñanza del español, los miembros de la asociación docente tuvieron varias reuniones con la Secretaría de Educación - SEC y en la Asamblea Legislativa de Bahía - ALBA, pero no obtuvieron respuestas plausibles de los líderes gubernamentales. A través de consultas directas con la junta actual de la asociación bahiana, recibimos la buena noticia de que sus miembros “continúan luchando”, buscando el diálogo con la clase política para revertir esta situación de la

---

<sup>35</sup> “Espanhol no Nordeste: espaços de resistência, criação e transformação”.

<sup>36</sup> Assembleia Legislativa de Alagoas:

< [https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2019/4780/protocolo\\_20190417\\_090348.pdf](https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2019/4780/protocolo_20190417_090348.pdf)>.

enseñanza del español en el estado.

En Ceará, a su vez, la asociación de profesores de español se reactivó recientemente, a fines de 2019, y sus miembros están debatiendo con la clase política del estado sobre los próximos pasos a seguir para mantener la enseñanza de ese idioma en las escuelas. En ese sentido, presidida por el diputado Queiroz Filho, la Comisión de Educación en la Asamblea Legislativa de Ceará deliberó el proyecto de ley n° 540/2019<sup>37</sup>, que prevé clases de español en el plan de estudios de la escuela secundaria de la red estatal de educación.

Según el proyecto, los profesionales que podrán enseñar esta asignatura deben tener el grado en Licenciatura Completa en Letras-Español o en Licenciatura Completa en Letras con doble habilitación en Español y en Portugués. En este caso, la asignatura de lengua española debe tener una carga horaria de trabajo mínima de dos horas por semana en cada uno de los tres años de la escuela secundaria.

En otro estado nordestino, en Paraíba, se publicó el 5 de mayo de 2018 una ley en el Diario Oficial del Estado (DOE) que estipula la oferta de la lengua española en el plan de estudios del sistema escolar estatal. Según la disposición n° 11.191/2018<sup>38</sup>, redactada por el diputado Anísio Maia, la asignatura se convierte en optativa en las escuelas primarias públicas estatales y, como ya se practica en el estado, obligatoria en el nivel secundario. También es notable la naturaleza pionera de las leyes municipales con respecto a la enseñanza del español en la educación primaria de este estado. La Ley n° 321/2017, por ejemplo, trata de la obligación de enseñar español en las escuelas del municipio de Areial, para citar aquí solamente un ejemplo.

En el estado de Pernambuco, el español se mantuvo en la oferta de los Núcleos de Estudios de Idiomas (NEL) del sistema escolar estatal, que tiene treinta y cuatro (34) centros distribuidos en todo el estado. Además de la lengua española, se ofrecen cursos de alemán, francés e inglés en esos centros de idiomas. En 2019, se envió el proyecto de ley n° 235/2019<sup>39</sup> que prevé la implementación obligatoria de la asignatura de lengua española en el plan de estudios de las escuelas secundarias del sistema escolar estatal a la Asamblea Legislativa del Estado de Pernambuco (ALEPE); sin embargo, el proyecto de ley fue embargado debido a la Ley Orgánica.

Por otro lado, en el estado piauiense, un proyecto de ley presentado en la Asamblea Legislativa

---

<sup>37</sup> Projeto de lei N° 540/19: <[https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2019/pl540\\_19.htm](https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2019/pl540_19.htm)>.

<sup>38</sup> Diário do Poder Legislativo – Estado da Paraíba: <<http://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2018/09/DPL-05.09.2018.pdf>>.

<sup>39</sup> Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco: <<http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=4584&tipoprop=p>>.

de Piauí (ALEPI) quiere hacer obligatoria la enseñanza de la lengua española en la enseñanza secundaria de las escuelas públicas y privadas del estado. La propuesta fue presentada por el diputado estatal Fábio Novo y establece que el tema sería opcional en la escuela primaria. En el caso de la escuela secundaria, el español sería obligatorio y se pretende que su oferta sea de dos horas a la semana.

En Rio Grande do Norte, todavía no hubo progreso, con la clase política, hacia un proyecto de ley a nivel estatal, aunque se han estado debatiendo para resolver este impase<sup>40</sup>. Hay, sin embargo, dos leyes ya aprobadas, a nivel municipal. Una es la de la ciudad de Currais Novos, la Ley n° 3.466/2019<sup>41</sup>, de 16 de diciembre de 2019, que establece, en los planes de estudio de la educación primaria II y en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos - EJA, la inclusión obligatoria del estudio del idioma. En la ciudad de Mossoró, a su vez, hay reuniones de profesores de la *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte* (UERN) con la Secretaría de Educación para implementar efectivamente el español para reanudar el proyecto de ley n° 3173/2014<sup>42</sup> del concejal profesor Francisco Carlos (PP). Este proyecto ya había sido aprobado por la Cámara Municipal de la ciudad, el 2013, y prevé la oferta del español en las escuelas de la red municipal, desde el 6° hasta el 9° año de la escuela primaria.

Por último, con respecto a las políticas públicas para mantener la enseñanza del español, en Sergipe, a través de la Secretaría de Estado de la Educación (SEED), la oferta de la lengua española se mantuvo en el plan de estudios del Programa de Enseñanza Media innovadora - ProEM (integral). Esa es una gran conquista del movimiento *Fica Espanhol* y presentada por la diputada estatal Ana Lula (PT), ante la Comisión de Derechos Humanos de la Asamblea Legislativa de ese estado, en una audiencia pública, del 4 de septiembre de 2018. En la ocasión, todavía, se debatió la necesidad de implementar la lengua española en el currículo de la educación pública. Más recientemente, en marzo de 2019, el Secretario de Estado de Educación, Deporte y Cultura de Sergipe (SEDUC-SE), el profesor Josué Modesto recibió a profesores del *Fica Espanhol* en su despacho y garantizó que la lengua en cuestión permanecería en las escuelas de la red estatal. Actualmente, la Propuesta de

<sup>40</sup> Assembleia Legislativa de Rio Grande do Norte: <<http://www.al.rn.gov.br/portal/noticias/13581/legislativo-discute-obrigatoriedade-da-lingua-espanhola-nas-escolas-estaduais>>.

<sup>41</sup> Leis municipais – Currais Novos: <http://177.107.97.79:8070/transparencia/docs/leis/LEIS%20MUNICIPAIS%202019/Lei%203.466.2019%20-%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20inclus%C3%A3o%20da%20disciplina%20de%20L%C3%ADngua%20Espanhola%20no%20curr%C3%ADculo%20do%20ensino%20fundamental%20e%20da%20modalidade%20EJA%20da%20rede%20municipal%20de%20ensino%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias..pdf>

<sup>42</sup> Tuvimos acceso a la Ley n° 3173/14, a partir del archivo digitalizado que nos fue enviado por profesores de la UERN que encabezan la implantación de la ley en Mossoró-RN.

Enmienda Constitucional (PEC) n° 3/2019 que trata de la inclusión del español en la escuela secundaria de manera regular está en tramitación.

## **Conclusión**

Aunque lo que se espera, cada vez más, como participantes sociales, es que avancemos hacia realidades plurilingües, la política lingüística que prevalece hoy en Brasil, basada en los documentos oficiales para la enseñanza, como la BNCC, promueve una regresión al volver a guiarse por ideales monolingües con la imposición de la enseñanza del inglés como el único idioma extranjero obligatorio.

Considerando ese retroceso educacional, al enfatizar el carácter político de la enseñanza del español en Brasil, discutimos el concepto de políticas lingüísticas, ejemplificando cuáles son las políticas de resistencia más recurrentes para mantener la enseñanza de ese idioma en el país, más específicamente, a nivel estatal y municipal, en el Nordeste brasileño.

El trabajo en tema demuestra, de forma detallada sin ser exhaustivo, que, a partir de las luchas colectivas de los movimientos de resistencia para la creación de políticas lingüísticas respecto a la lengua española, tanto de las asociaciones docentes como de los colectivos de profesores universitarios y también del movimiento *Fica Espanhol*, se amplió la implementación de las leyes estatales y municipales para la enseñanza de lengua española en la región.

## Referencias

- BRASIL, Diário Oficial da União. (1996). *Lei nº. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Consultado el 20 de junio del 2020 en [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).
- COOPER, R. L. *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000
- FAGUNDES, A.; LACERDA, D. P.; SANTOS, G. R. dos. *#FicaEspanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades*. 1ed. Campinas: Pontes, 2019.
- GARCEZ, P. M; SCHULZ, L. ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas. *Revista ReVEL*, v. 14, 2016.
- GUIMARÃES, A. *História dos livros didáticos de espanhol no Brasil (1919-1961)*. 2018. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.
- MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2011.
- OLIVEIRA, G. M. Políticas linguísticas: uma entrevista com Gilvan Muller de Oliveira. *Revista ReVEL*, v. 14, 2016.
- PAULINO, L. S. A Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB) como agente de Política Linguística e sua relação com a Lei Estadual 11.191/2018. *Revista Abehache*, v. 16, 2019.
- PONTE, A. S. Civilización y globalización: gestos de intervención lingüística. *Revista Letra Viva (UFPB)*, v. 10, 2010.
- NOGUEIRA, A. M; BAPTISTA, L. M. T. R. *Espanhol no Nordeste: espaços de resistência, criação e transformação*. Curitiba: CRV, 2018.
- SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SOUSA, S. C. T; PONTE, A. S; BERNINI, E. N. S. A área de política e planejamento linguístico no cenário internacional e nacional. In: *Fotografias da política linguística na pós-graduação no Brasil*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.
- SILVA, M. V. da. (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e à exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. *Revista Diálogos (RevDia)*, v. 6, 2018.

**Submissão: setembro de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**

**AS MODALIDADES DE ÔNTICA E VOLITIVA NO ARTIGO DE OPINIÃO:  
A ARGUMENTATIVIDADE NA COLUNA *CONFRONTO DAS IDEIAS* DO  
JORNAL *O POVO***

***THE DEONTIC AND VOLITIVE MODALITIES IN THE OPINION ARTICLE:  
THE ARGUMENTATIVENESS IN THE COLUMN “CONFRONTO DAS  
IDEIAS” OF THE NEWSPAPER “O POVO”***

**André Silva Oliveira**

Universidade Federal do Ceará

andrehtzn@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3448-0658>

**Maria de Fátima de Sousa Lopes**

Universidade Federal do Ceará

fatimasousalopes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9008-8680>

**Resumo**

Neste trabalho, analisa-se o engendramento das modalidades deôntica e volitiva no artigo de opinião, considerando ambas as categorias modais como estratégias argumentativas. Nesse sentido, toma-se por base a tipologia das modalidades de Hengeveld (2004). Para isso, foram selecionados 15 temas da coluna *Confronto das Ideias* do jornal *O Povo* do ano de 2019. A partir da análise qualitativa dos artigos de opinião selecionados, constatou-se que a modalidade deôntica é empregada no intuito de reforçar as obrigações inerentes às instituições públicas, em que o autor age como um porta-voz da deonticidade expressa ao colocar-se como fonte modal. Por sua vez, a modalidade volitiva pode ser empregada na manifestação dos desejos tanto do autor do artigo quanto de um outro sujeito introjetado no discurso, revelando o (des)comprometimento volitivo em relação ao evento desejado, tendo em vista o tipo de fonte volitiva.

**Palavras-chaves:** Modalidade; Argumentatividade; Artigo de Opinião.

**Abstract**

*This paper analyzes the engendering of the deontic and volitive modalities in the opinion article by considering both modal categories as argumentative strategies. In this sense, the study is based on the typology of the modalities by Hengeveld (2004). For this, 15 themes from the column “Confronto das Ideias” of the newspaper “O Povo”, dated as of 2019, were selected. From the qualitative analysis of the selected opinion articles, it was found that the deontic modality is used in order to reinforce the obligations inherent to the public institutions, in which the author acts as a spokesperson for the deonticity expressed when placing himself as a modal source. In turn, the volitive modality can be used in the manifestation of the desires of both the author of the article and another subject introjected in the discourse, therefore revealing the volitional (non)commitment in relation to the desired event, considering the type of volitional source.*

**Keywords:** Modality; Argumentativeness; Opinion Article.

**Introdução**

Neste trabalho, procuramos contribuir com os estudos referentes às modalidades deôntica e volitiva como estratégias de argumentação no artigo de opinião, investigando alguns aspectos relativos à instauração dos valores modais deônticos e volitivos com base nos parâmetros propostos na tipologia das modalidades de Hengeveld (2004) que, por sua vez, define a modalidade deôntica como o eixo modal relativo às regras e às normas de conduta com base no que é legalmente, socialmente e moralmente estabelecido; enquanto a modalidade volitiva se refere ao que é constituído de forma (in)desejável.

Com esse ponto de vista, buscamos descrever e analisar, de forma qualitativa, ambas as modalidades a partir do domínio semântico, que se trata do tipo de avaliação modal que se faz do enunciado modalizado, dividindo a modalidade em cinco tipos: facultativa, epistêmica, evidencial, deôntica e volitiva; e a orientação modal, que é relativa à perspectiva sobre a qual recai a modalização, podendo a modalidade estar orientada para o Participante, o Evento ou a Proposição.

No intuito de explicitarmos as modalidades deôntica e volitiva como recursos argumentativos no artigo de opinião, dividimos este trabalho em quatro seções: na primeira, em que discorremos acerca da categoria modalidade como estratégia argumentativa; na segunda, em que abordamos sobre a tipologia das modalidades de Hengeveld (2004); na terceira, em que expomos a metodologia empregada na pesquisa, como a caracterização do artigo de opinião e a delimitação do *córpus*; e na quarta, em que apresentamos os resultados e discussões referentes à descrição e análise da deonticidade e da volitividade engendradas no encadeamento discursivo dos artigos de opinião que compuseram o *córpus*. Por fim, passamos para as nossas considerações finais acerca dos resultados obtidos e o referencial teórico desta pesquisa.

### **A construção argumentativa e a categoria modalidade**

De acordo com Palmer (1986), a categoria modalidade pode ser definida como a gramaticalização das opiniões e crenças subjetivas do falante. Dessa forma, acreditamos que a modalidade pode ser empregada no discurso para demarcar a relação que o falante estabelece com o conteúdo do enunciado que ele produz em suas interações comunicativas, organizando-o conforme o que ele deseja manifestar, podendo ser relativo aos seus conhecimentos e crenças (epistêmica), ao que avalia ou regula em termos de regras e normas de conduta (deôntica), ao que deseja ou intenciona fazer (volitiva) ou à caracterização de suas habilidades e capacidades (facultativa). Nesse sentido, as escolhas linguísticas do falante podem ser motivadas pelo “jogo de produção e do reconhecimento

das suas intenções” (PARRET, 1988, p. 80) marcados pelo uso da modalidade.

No que tange à argumentatividade e à produção de textos, entendemos que estes estão baseados não apenas em fatos e valores, mas também em opiniões e crenças que são descritas por meio da linguagem, dando, pois, o suporte necessário para que o falante fundamente a sua argumentação. De acordo com Koch (2002), o falante produz os seus enunciados de forma que o(s) seu(s) ouvinte(s) consigam apreender o sentido de suas ideias e, assim, consiga(m) chegar as mesmas conclusões que o falante. Portanto, segundo a autora, a interação discursiva por meio da língua se caracteriza, especificamente, por meio da argumentatividade. Para a autora, “o ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que procura atingir à vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas” (KOCH, 2002, p. 10).

Ainda segundo a autora, a argumentatividade é fruto da interação social, o que pressupõe o uso das unidades linguísticas a partir da seleção, da organização e do engendramento delas como estratégias que permeiem essa perspectiva. Dessa forma, a descrição e análise das expressões linguísticas empregadas no discurso podem permitir que o(s) ouvinte(s) consiga(m) reconhecer as intencionalidades do falante, os efeitos de sentido construídos e os mecanismos persuasivos que ele busca obter com seu texto. Entre essas estratégias argumentativas, encontra-se a modalidade que, por sua vez, pode revelar as atitudes do falante perante o que é dito por ele em seu discurso.

Nas palavras de Koch (2011), o estudo da argumentação pode ser demarcado também pela modalidade, haja vista que esta pode ser empregada como uma estratégia semântico-discursiva, pois sinaliza as intenções dos participantes do discurso por meio do que eles enunciam. Para a autora, a modalidade pode ser empregada como um recurso argumentativo, pois ela é responsável pelo encadeamento dos enunciados, estruturando, portanto, a orientação discursiva do texto em termos da expressão da subjetividade do falante. Ainda que a categoria modalidade se mostre como um campo difuso e de múltiplas tipologias, tendo em vista que ora ela é delimitada com base em noções de necessidade e possibilidade, ora com base na factualidade ou não dos eventos, ora a partir da articulação ou não do elemento do desejo, a modalidade se refere, em âmbito geral, à expressão das atitudes do falante em relação ao que é dito no discurso (subjetividade).

No que se refere à discursividade e à argumentação, conforme Nascimento e Silva (2014), a modalidade se apresenta como um recurso linguístico que explicita como o falante registra as marcas de sua subjetividade por meio de elementos linguístico-discursivos (modalizadores), imprimindo, por meio deles, o modo como esse discurso pode ser lido, agindo, portanto, em função da interlocução. Para os autores, a modalidade, como categoria argumentativa, consiste em uma estratégia de ordem

semântico-discursiva que se materializa por meio das unidades linguísticas engendradas na interação comunicativa, seja por meio de um texto oral ou escrito.

Entendendo que a modalidade pode ser empregada como uma estratégia argumentativa no texto, optamos, dentre as mais diversas tipologias modais, pela categorização modal de Hengeveld (2004), que será mostrada na seção seguinte, no intuito de explicitarmos o uso das modalidades deôntica e volitiva como estratégias de argumentação no artigo de opinião.

### **A tipologia das modalidades de Hengeveld (2004)**

Na tipologia das modalidades de Hengeveld (2004), a categoria modalidade é classificada a partir de dois parâmetros principais: (i) a orientação modal, que se refere à parte do enunciado que é modalizada; e (ii) o domínio semântico, que diz respeito à avaliação que se faz do enunciado modalizado.

Considerando a orientação modal, Hengeveld (2004) delimita que a modalidade pode estar orientada para o Participante, para o Evento e para a Proposição. A modalidade orientada para o Participante é relativa à relação entre um dado participante (ou as propriedades dele) e um evento e a realização potencial desse evento por parte dele. Por sua vez, a modalidade orientada para o Evento se refere à descrição do estatuto objetivo de um evento dentro do enunciado, mas sem que o falante faça uma avaliação desse evento. O Evento, assim, diz respeito à parte descritiva das sentenças, de modo a descrever os indícios de possibilidades, obrigações, dentre outros, de forma que o falante/autor não tome posição. Por seu lado, a modalidade orientada para a Proposição diz respeito às crenças, aos conhecimentos e aos desejos do falante acerca de uma dada proposição condizente com a especificação do grau de comprometimento do falante com relação ao que ele enuncia.

No que diz respeito ao domínio semântico, as modalidades podem ser classificadas em: (i) modalidade facultativa, que está relacionada às habilidades e às capacidades intrínsecas ou adquiridas do participante contido no predicado ou em um evento específico; (ii) modalidade epistêmica, que diz respeito aos conhecimentos e às crenças do falante acerca do mundo real; (iii) modalidade evidencial, que se refere à fonte da informação que é apresentada no enunciado modalizado; (iv) modalidade deôntica, que é relativa ao que é moralmente, legalmente ou socialmente aceito em termos de regras e normas de conduta; e (v) modalidade volitiva, que concerne ao que é (in)desejável por parte do falante ou do participante expresso pelo predicado.

A partir do cruzamento entre esses dois parâmetros, Hengeveld (2004) estipula a existência

das seguintes possibilidades:

- (1) Modalidade facultativa orientada para o Participante e para o Evento.
- (2) Modalidade deôntica orientada para o Participante e para o Evento.
- (3) Modalidade volitiva orientada para o Participante, para o Evento e para a Proposição.
- (4) Modalidade epistêmica orientada para o Evento e para a Proposição.
- (5) Modalidade evidencial orientada para a Proposição.

A modalidade facultativa orientada para o Participante é relativa à descrição das habilidades ou das capacidades intrínsecas ou adquiridas de um participante no evento designado pelo predicado, como no exemplo: *Eu não sou capaz de trabalhar* (HENGEVELD, 2004, p. 1191. Tradução nossa. O original diz: “I am not able to work”). A modalidade facultativa orientada para o Evento diz respeito à caracterização de eventos em termos das condições físicas ou circunstanciais que possibilitam a sua ocorrência, como no exemplo: *Pode levar três horas para chegar lá* (HENGEVELD, 2004, p. 1192. Tradução nossa. O original diz: “It can take three hours to get there”).

A modalidade deôntica orientada para o Participante concerne à descrição de um participante que se encontra sob a obrigação, permissão ou proibição de (não) realizar o evento que é designado pelo predicado, como no exemplo: *Eu devo comer* (HENGEVELD, 2004, p. 1192. Tradução nossa. O original diz: “I must eat”). A modalidade deôntica orientada para o Evento diz respeito à descrição da existência de obrigações, permissões ou proibições de (não) realização de eventos, mas sem que o falante faça uma apreciação pessoal desses eventos, como no exemplo: *É preciso tirar os sapatos aqui* (HENGEVELD, 2004, p. 1193. Tradução nossa. O original diz: “One has to take off his shoes here”).

A modalidade volitiva orientada para o Participante está relacionada à descrição das intenções, pretensões ou disposições do participante expresso pelo predicado em concretizar o evento que é descrito pelo predicado, como no exemplo: *Nós queremos sair* (HENGEVELD, 2004, p. 1192. Tradução nossa. O original diz: “We want to leave”). A modalidade volitiva orientada para o Evento diz respeito à caracterização de um evento em termos do que é desejável ou indesejável de se concretizar, mas sem que o falante faça uma apreciação pessoal desse evento, como no exemplo: *Seria ruim se eu quebrasse isso* (HENGEVELD, 2004, p. 1193. Tradução nossa. O original diz: “It would be bad if I broke it”). A modalidade volitiva orientada para a Proposição é relativa ao comprometimento do falante em relação à proposição enunciada no que tange à expressão de seus

desejos e vontades pessoais, como no exemplo: *Eu quero dormir / Isso vai dormir em mim* (HENGEVELD, 2004, p. 1194. Tradução nossa. O original diz: “I want to sleep / It is going to sleep on me”).

A modalidade epistêmica orientada para o Evento é relativa à caracterização da possibilidade ou não de ocorrência de um evento a partir do que é sabido sobre o mundo real, mas sem que o falante faça um julgamento pessoal da (im)possibilidade desse evento, como no exemplo: *Pode chover* (HENGEVELD, 2004, p. 1194. Tradução nossa. O original diz: “It may rain”). A modalidade epistêmica orientada para a Proposição concerne à qualificação modal específica sobre o grau de comprometimento do falante em relação à proposição por ele enunciada, como no exemplo: *Provavelmente morreremos por falta de água* (HENGEVELD, 2004, p. 1195. Tradução nossa. O original diz: “We'll probably die for lack of water”).

A modalidade evidencial orientada para a Proposição se refere à maneira como a proposição que o falante está apresentando chegou ao seu conhecimento, ou seja, o falante especifica a fonte, na qual ele confia, das informações contidas em sua fala, como no exemplo: *Chegou um navio turístico, eu testemunhei isso* (HENGEVELD, 2004, p. 1196. Tradução nossa. O original diz: “A tourist-ship arrived I witnessed it”).

O Quadro 01 traz o resumo da inter-relação entre o domínio semântico e a orientação modal:

Quadro 01: A inter-relação entre o domínio semântico e a orientação modal

Domínio semântico	Orientação modal		
	Participante	Evento	Proposição
Facultativa	+	+	-
Deôntica	+	+	-
Volitiva	+	+	+
Epistêmica	-	+	+
Evidencial	-	-	+

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Hengeveld (2004)

A partir da classificação da categoria modalidade feita por Hengeveld (2004), constatamos que a modalidade deôntica é relativa ao que é moralmente, legalmente e socialmente aceito em termos de regras e normas de conduta, podendo ter orientação para o Participante ou para o Evento; enquanto a modalidade volitiva se refere ao que é (in)desejável, podendo estar orientada para o Participante, para o Evento e para a Proposição. Com base nessa classificação, pretendemos descrever e analisar o engendramento das modalidades deôntica e volitiva no artigo de opinião a partir dos parâmetros propostos pelo autor (domínio semântico e orientação modal).

Na seção seguinte, passaremos para a metodologia desta pesquisa, bem como a caracterização do corpus e especificação do gênero artigo de opinião.

## Metodologia

De acordo com Lopes (2015), a opinião no jornalismo é manifestada a partir de uma variedade de gêneros. Dentre eles, destacamos o artigo de opinião que, segundo a autora, refere-se às opiniões dos autores perante uma temática que é abordada em seu texto, empregando, para isso, recursos argumentativos e, conseqüentemente, categorias modais, como forma de interação com o leitor, no intuito de defender o seu ponto de vista. Desse modo, ponderamos que tanto a modalidade deôntica quanto a modalidade volitiva podem funcionar como estratégias argumentativas no que diz respeito, respectivamente, à avaliação ou à regulação por parte do autor das obrigações, permissões ou obrigações que são impostas aos agentes reportados no discurso ou à manifestação das disposições e intenções do autor ou de um terceiro-reportado em relação ao que é (in)desejável que se concretize no âmbito político, econômico, social, etc.

Com base nessa perspectiva, selecionamos 15 perguntas que nortearam a escrita de dois artigos de opinião (referente a cada questionamento) em que foram apresentadas opiniões contrárias, por parte dos autores, com relação à cada questão colocada. As perguntas e os artigos de opinião foram retirados da plataforma *online* da coluna *Confronto das Ideias* do jornal *O Povo* e relativos ao ano de 2019, com acesso em: 12 mar. 2020. O Quadro 02 traz o detalhamento dos questionamentos que nortearam a escrita dos artigos de opinião selecionados para esta pesquisa:

Quadro 02: Perguntas que nortearam a escrita dos artigos de opinião que compuseram o corpus

Código	Perguntas	Link de acesso
Pergunta 01	O Supremo Tribunal Federal (STF) formou maioria para enquadrar homofobia e transfobia como crimes de racismo. Ao criminalizar a homofobia, o STF ultrapassa suas atribuições e legisla em lugar do Congresso?	Disponível em: < <a href="https://bit.ly/3aUDzFe">https://bit.ly/3aUDzFe</a> >
Pergunta 02	O governo Bolsonaro apresentou a proposta de reforma da previdência ao Congresso. Dentre as mudanças, está a idade mínima de 62 anos para mulheres e 65 anos para homens. A faixa etária sugerida é a ideal?	Disponível em: < <a href="https://bit.ly/3aQNVGj">https://bit.ly/3aQNVGj</a> >
Pergunta 03	Será votado pelo plenário da Assembleia Legislativa do Ceará projeto de lei do deputado Evandro Leitão (PDT), que libera a venda de bebidas alcoólicas nos estádios do Estado. Caso a proposta seja aprovada, a violência nos estádios cearenses pode aumentar?	Disponível em: < <a href="https://bit.ly/2IJUFd9">https://bit.ly/2IJUFd9</a> >



Pergunta 04	Com apoio do governo norte-americano, o Brasil vai começar o processo a fim de abrir mão de vantagens que possui para negociar acordos comerciais com países ricos, no intuito de integrar a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A entrada do Brasil na OCDE é positiva?	Disponível em: < <a href="https://bit.ly/2vo3iHa">https://bit.ly/2vo3iHa</a> >
Pergunta 05	As denúncias de candidaturas laranjas nas eleições de 2018 fragiliza a legislação que determina um mínimo de 30% de candidatas do sexo feminino?	Disponível em: < <a href="https://bit.ly/2QhqK02">https://bit.ly/2QhqK02</a> >
Pergunta 06	O Pleno do Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, por 6 x 1, que crimes como corrupção e lavagem de dinheiro serão julgados pela Justiça Eleitoral, e não pela Federal, quando tiverem conexão com casos eleitorais, como o caixa 2 de campanha. A decisão pode prejudicar a continuidade da operação Lava Jato?	Disponível em: < <a href="https://bit.ly/2TO0nAP">https://bit.ly/2TO0nAP</a> >
Pergunta 07	A Câmara dos Deputados lançou à frente parlamentar de defesa do ensino domiciliar. O objetivo do colegiado é assegurar o direito dos pais de educar os filhos. O ensino domiciliar individual pode aumentar a qualidade do aprendizado dos alunos?	Disponível em: < <a href="https://bit.ly/2wX2jOo">https://bit.ly/2wX2jOo</a> >
Pergunta 08	No último dia 13, dois jovens invadiram a escola Raul Brasil, em Suzano (SP), e abriram fogo a esmo durante o intervalo. O ataque acabou com a morte de dez pessoas, inclusive dos atiradores. As escolas cearenses contam com plano de segurança para tentar evitar esse tipo de tragédia?	Disponível em: < <a href="https://bit.ly/2TMfURH">https://bit.ly/2TMfURH</a> >
Pergunta 09	Tramita na Assembleia Legislativa do Ceará, projeto da deputada Doutora Silvana, que disciplina manifestações sociais, culturais e/ou de gênero no Estado. Caso o projeto seja aprovado, ficará proibido, por exemplo, "distribuição de toda e qualquer forma impressa com imagens ou "charges" que visem ridicularizar, satirizar ou menosprezar a crença alheia". O projeto da parlamentar é constitucional?	Disponível em: < <a href="https://bit.ly/2wRmZaP">https://bit.ly/2wRmZaP</a> >
Pergunta 10	Um grupo de médicos estuda a criação de uma regulamentação para a telemedicina no Brasil. De acordo com a proposta, procedimentos como consultas médicas e cirurgias poderão ser feitos à distância. A prática pode trazer benefícios para o atendimento dos pacientes?	Disponível em: < <a href="https://bit.ly/2wRn3az">https://bit.ly/2wRn3az</a> >
Pergunta 11	Projeto de lei que tramita na Assembleia Legislativa de São Paulo quer proibir a inscrição de atletas transexuais em competições oficiais, contrariando orientação do Comitê Olímpico Internacional. As equipes esportivas profissionais devem seguir apenas o sexo biológico como definidor dos gêneros?	Disponível em: < <a href="https://bit.ly/2Ui9Y27">https://bit.ly/2Ui9Y27</a> >
Pergunta 12	O presidente da República Jair Bolsonaro sancionou lei que autoriza a internação compulsória de usuários de drogas. Conforme prevê a lei, a internação pode ser autorizada por um médico após pedido de um familiar ou responsável legal e terá um máximo de 90 dias de duração. A internação compulsória de usuários de drogas pode contribuir para a diminuição no número de dependentes?	Disponível em: < <a href="https://bit.ly/2TPvUT0">https://bit.ly/2TPvUT0</a> >
Pergunta 13	O ex-juiz e atual ministro Sergio Moro sai enfraquecido das primeiras revelações trazidas por The Intercept?	Disponível em: < <a href="https://bit.ly/3aPCWwA">https://bit.ly/3aPCWwA</a> >



Pergunta 14	Está em vigor a lei que permite a entrada de animais domésticos, como cães, gatos, coelhos pássaros e chinchilas, em hospitais de Fortaleza. Você concorda com a nova legislação?	Disponível em: < <a href="https://bit.ly/39OSHnH">https://bit.ly/39OSHnH</a> >
Pergunta 15	As obras no novo aterro da Beira Mar projetam uma série de modificações urbanísticas na região, como o avanço da faixa de areia dentro do mar. As mudanças poderão ser prejudiciais para o meio ambiente?	Disponível em: < <a href="https://bit.ly/2xDo6v1">https://bit.ly/2xDo6v1</a> >

Fonte: Elaborado pelos autores

O quadro exposto acima tem como objetivo apresentar ao leitor de que assunto trata cada texto de opinião escrito pelos autores. Vê-se, assim, que os questionamentos são relacionados a assuntos sociais polêmicos que exigem do leitor um cuidado na construção argumentativa do seu texto.

Dessa forma, tendo por objetivo fazer uma descrição e análise das modalidades deôntica e volitiva como estratégias de argumentação nos artigos de opinião que compuseram o *cópus*, abordaremos, *qualitativamente*, na seção seguinte, os resultados e discussões obtidos a partir da análise dos referidos textos com base nos parâmetros propostos por Hengeveld (2004) para a categoria modalidade, a saber: o *domínio semântico* e a *orientação modal*.

## Resultados e discussões

Tomando por base o domínio semântico proposto por Hengeveld (2004), em relação às modalidades deôntica e volitiva, constatamos, respectivamente, que a primeira está relacionada ao que é moralmente, legalmente e socialmente aceito em termos de regras e normas de conduta, enquanto a segunda se refere à manifestação do que é (in)desejável por parte do falante, como nas ocorrências (1) e (2):

- (1) *A Justiça Eleitoral **deve funcionar** com toda a sua estrutura de forma contínua e não somente em época eleitoral (TEMA 06).*
- (2) *Está claro também que, com o enfraquecimento do Moro, Bolsonaro também se enfraquece. O Brasil caminha para o abismo fiscal. **Espero** agora que o Supremo Tribunal Federal reconheça a parcialidade do ex-juiz e considere o Moro suspeito para julgar (TEMA 13).*

Em (1), a modalidade deôntica é instaurada por meio do modal *dever*, em que recai sobre o participante expreso, *A Justiça Eleitoral*, a obrigação que é designada pelo predicado, no caso, *funcionar com a toda a sua estrutura contínua* (obrigação moral imposta pelas regras do funcionalismo

público). Em (2), a modalidade volitiva é instaurada por meio do modal *esperar* (no sentido de expectativa), em que o falante (autor do artigo de opinião) expressa um desejo que recai sobre a proposição veiculada, no caso, a vontade é que o Supremo Tribunal Federal reconheça a imparcialidade do ex-juiz e considere o juiz Sérgio Moro suspeito para julgar (o falante se restringe a expressar o que lhe parece desejável). Em termos de argumentatividade, ponderamos que a modalidade deôntica, com a especificação do participante expresso pelo predicado, parece admoestar aos leitores acerca das obrigações inerentes aos órgãos públicos, como em (1), o que, em certa medida, coloca o falante (produtor do artigo) como um “porta-voz” da deonticidade expressa, apontando o que é inerente às funções das instituições governamentais; enquanto que, em (2), a modalidade volitiva é engendrada no discurso como forma de atenuar o que é desejável por parte do produtor do artigo, o que também o compromete em termos do que é avaliado por ele como sendo desejável, haja vista que se coloca como fonte da atitude modal volitiva (origem da volição expressa).

No que diz respeito à orientação modal, as modalidades deôntica e volitiva parecem ter um comportamento similar em relação ao participante expresso pelo predicado (modalidade orientada para o Participante), em que o falante (produtor do artigo) se limita a ser um “porta-voz” das obrigações inerentes a um terceiro-reportado e do que é desejável por outrem, como nas ocorrências (3) e (4):

- (3) *A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem, entre outras atribuições, de promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social (TEMA 04).*
- (4) *Não aos movimentos de desqualificação dos profissionais da educação e ao projeto ideológico conservador dos que **querem proteger** a si - sob o pretexto de proteção de outros – da possibilidade de livre pensamento, por parte dos "seus" (TEMA 07).*

Em (3), o falante se coloca como um “porta-voz” da deonticidade expressa, ao reportar a obrigação que é imposta sobre o participante contido no predicado, *A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*, em relação a obrigatoriedade de promoção de políticas públicas que melhorem o bem-estar econômico e social. Nesses casos, o falante se coloca como fonte deôntica, haja vista que é ele que instaura a deonticidade em seu texto, ainda que se limite a reportar às obrigações que são inerentes aos órgãos públicos. Por sua vez, em (4), constatamos que há um descomprometimento do falante acerca do que é desejável, posto que ele não se coloca como fonte volitiva, pois ele apenas expressa o que é desejável por outrem, no caso, todos aqueles que desejam proteger a si mesmos da possibilidade de livre pensamento. Assim, atestamos que, no encadeamento

discursivo, a forma como o produtor do texto se introjeta no discurso, colocando-se como fonte modal ou não, pode favorecer em um maior ou menor grau de comprometimento dele em relação ao que é dito em seu texto.

Em termos de descomprometimento em relação ao que é dito, averiguamos que a modalidade com orientação para o Evento pode produzir esse efeito na argumentatividade do texto, já que, nesse tipo de orientação modal, o produtor do artigo se restringe a reportar a obrigatoriedade (modalidade deôntica) ou a deseabilidade (modalidade volitiva) de ocorrência de um evento, mas sem que o falante (produtor do artigo) faça algum tipo de avaliação pessoal, como nas ocorrências (5) e (6):

- (5) *Em uma sociedade plural como a nossa, a qual permite a convivência harmoniosa de ideais diferentes, **deve-se buscar** meios que possam permitir o exercício de ambos os direitos, sem que um sirva de obstáculo ao outro (TEMA 09).*
- (6) ***O desejo** de vingança produz a violência. É uma reação do indivíduo ameaçado pela determinação da sua negação enquanto sujeito (TEMA 08).*

Em (5), a modalidade deôntica é instaurada por meio do modal *dever* seguido pela partícula de impessoalização *se* (o que afasta qualquer tipo de avaliação pessoal), em que o falante (produtor do artigo) se limita a reportar a obrigação de concretização do evento. No caso, buscar os meios que possam permitir o exercício de ambos os direitos de manifestar opiniões, sejam elas contrárias ou a favor. Em (6), a modalidade volitiva é instaurada por meio do substantivo *desejo*, em que o autor do artigo se restringe a reportar a deseabilidade de um evento, em questão, praticar atos de violência com base em sentimento de vingança, em virtude de o indivíduo se sentir ameaçado pela indeterminação de sua pessoa como parte integrante da sociedade. Ao empregar um substantivo modal, o falante se exime de qualquer tipo de apreciação pessoal acerca desse “desejo de vingança”.

Em relação ao comprometimento do falante (produtor do artigo) acerca do que é dito, ponderamos que os casos de primeira pessoa plural parecem reforçar que tanto ele quanto o seu leitor estão sob a responsabilidade de (não) concretização do evento designado pelo predicado, especificamente nos casos de modalidade deôntica com orientação para o Participante, como nas ocorrências (7) e (8):

- (7) *A ingestão de bebidas alcoólicas combinada com direção ou com armas, por exemplo, acarreta prejuízos para a saúde pública e para a segurança da nossa sociedade. No entanto, **não podemos criminalizar***

*aqueles que fazem esse consumo socialmente em reuniões familiares ou em encontro com amigos de forma responsável, sem colocar em risco outras pessoas (TEMA 03).*

- (8) *Em minha opinião, **devemos empregar** toda a energia política que seja necessária para tornar a educação domiciliar uma alternativa à escola comum (TEMA 07).*

Em (7), a modalidade deôntica é instaurada por meio do modal *poder* seguido de um advérbio de negação (*não*), ou seja, o falante manifesta uma negação de permissão (proibição) que recai tanto sobre ele como em seu leitor (o que pode ser evidenciado pela marca de primeira pessoa do plural, *podemos*), em relação à proibição de criminalização daqueles que fazem uso de bebidas alcoólicas em reuniões familiares ou em encontros com amigos. Em (8), a modalidade deôntica é instaurada por meio do modal *dever*, em que o autor do artigo instaura sobre si e seu leitor a obrigação que é designada pelo predicado, no caso, o empenho que deve ser posto para tornar a educação domiciliar em uma alternativa para as escolas regulares. Em termos argumentativos, a inclusão do falante na instauração do valor modal aproxima-o de seu leitor, colocando a ambos como agentes moralmente responsáveis por aquilo que é ordenado pela sociedade em termos de conduta e moral.

No que tange ao emprego do tempo gramatical, acreditamos que o presente do indicativo, ao ser empregado, especificamente, na instauração da modalidade deôntica (como nas modalizações deônticas citadas anteriormente), possa atenuar a obrigação, a permissão ou a proibição que é articulada no discurso, considerando que o presente do indicativo, conforme Lopes (2015), reveste o valor modal deôntico de assertividade, pois situa o valor modal para o momento da enunciação, ainda que o evento seja de localização futura (*aspecto irrealis*). No entanto, com base em Giomi (2010), ponderamos que o futuro do presente possa atenuar ainda mais a deonticidade expressa, haja vista que esse tempo gramatical situa tanto o valor modal deôntico quanto o evento para um momento posterior ao da enunciação, como nos exemplos (9) e (10):

- (9) *A proposta limita a 10% o teor alcoólico das bebidas comercializadas. Na prática, esse percentual possibilitaria a venda de cerveja ou de chopp. Cada pessoa poderia comprar no máximo duas unidades por vez. A entrega do produto **deverá ser feita** em copos plásticos (TEMA 03).*
- (10) *Um grupo de médicos estuda a criação de uma regulamentação para a telemedicina no Brasil. De acordo com a proposta, procedimentos como consultas médicas e cirurgias **poderão ser feitos** à distância (TEMA 10).*

Em (9) e (10), a modalidade deôntica está orientada para o Evento, em que o falante (produtor

do artigo) se limita a reportar, respectivamente, a obrigação da entrega das bebidas alcoólicas em copos plásticos (evento obrigatório) e a permissão de que as consultas médicas e cirúrgicas sejam feitas à distância (evento permitido). Como podemos constatar, tanto os valores deônticos (obrigação e permissão) quanto os eventos sobre os quais recaem a deonticidade expressa estão localizados em um momento posterior ao da enunciação (deverá e poderão), asseverando, por meio do futuro do presente, a modalização deôntica. De acordo com Giomi (2010), isso se deve porque a modalidade deôntica pode ser qualificada como *modalidade-orientada-para-o-futuro*, em razão de o falante se referir a um estado-de-coisas de localização futura e, por isso, de aspecto *irrealis*.

Em relação ao engendramento das modalidades deôntica e volitiva no artigo de opinião, pareceu-nos relevante os casos de coocorrência de modalidades, ou seja, modalidade deôntica-deôntica e modalidade deôntica-volitiva.

De acordo com Gasparini-Bastos e Brunelli (2019), a coocorrência de modalizações deônticas pode funcionar como uma estratégia argumentativa no que tange ao reforço dos valores modais deônticos expressos, especificamente quando ocorre a junção deles no encadeamento discursivo ou quando ocorre pela sua repetição no discurso, como nas ocorrências (11) e (12):

(11) *A implementação da telemedicina, conforme a Resolução nº 2227/2018 do Conselho Federal de Medicina (CFM), já revogada, cuja previsão autorizava os médicos brasileiros a realizarem consultas online, telecirurgias, telediagnósticos, dentre outras formas de atendimento médico à distância, **precisa ser melhor** debatida no sentido de resguardar a vida dos pacientes, que **devem receber** diagnósticos precisos, e a segurança do profissional (TEMA 10).*

(12) *Digo alternativa, pois defendo que ambas as formas **devam coexistir**, pois considero que **cabe** à família do aluno **optar** por uma ou por outra (TEMA 07).*

Em (11), coocorrem duas modalidades deônticas, em que a primeira apresenta orientação modal para o Evento, sendo instaurada por meio do auxiliar modal *precisar+infinitivo*, cujo valor modal é de obrigação; e a segunda que também apresenta orientação modal para o Evento, mas sendo instaurada por meio do modal *dever*, cujo valor modal é de obrigação. Em termos de argumentatividade, ambas as orientações modais para o Evento revelam que o estado-de-coisas não é apresentado sob o véis avaliativo do falante, o que o descompromete em termos de subjetivação do evento, restringindo-se apenas a reportar a obrigatoriedade dos eventos sobre os quais recaem a deonticidade expressa (o que é reforçado pela repetição do valor modal de obrigação).

Em (12), coocorrem duas modalidades deônticas, em que a primeira apresenta orientação para

o Evento, sendo instaurada pelo modal *dever*, cujo valor é de obrigação; e a segunda que, por sua vez, apresenta orientação modal para o Participante, sendo instaurada por meio do auxiliar modal *caber+infinitivo*, cujo valor modal também é de obrigação. Em relação ao encadeamento argumentativo, ponderamos que a repetição do valor modal de obrigação reforça o conteúdo deôntico veiculado, sendo atenuado pela apreciação pessoal do falante (o que é evidenciado por meio dos verbos de significação plena *defender* e *considerar* na primeira pessoa do singular) em relação ao estatuto objetivo do evento (a coexistência de ambas as formas de ensino, residencial e escolar) e a possibilidade de que a família (participante expresso pelo predicado) possa optar por uma ou ambas as modalidades de ensino (residencial ou escolar).

No que é relativo à coocorrência de elementos modais deônticos e volitivos, Gasparini-Bastos e Brunelli (2019) especificam a existência de uma aproximação entre a necessidade deôntica (obrigação) e a necessidade volitiva (volição), em que pode haver uma sobreposição da obrigação instaurada sobre a volição manifestada, como nas ocorrências (13) e (14):

(13) *Se o governo **pretende** com a reforma da previdência **obter** mais receita, **seria** mais **conveniente** aumentar a fiscalização dos trabalhadores ativos, que acabam não contribuindo, mesmo que a legislação obrigue (TEMA 02).*

(14) *Isso porque a internação compulsória obrigará o usuário de drogas a um tratamento agressivo, contra **a sua vontade**. Entretanto, **é importante** considerar que, em certos estágios, a pessoa viciada em algum tipo de substância química já não está mais ciente dos seus atos e representa um perigo para si mesma e para a sociedade (TEMA 12).*

Em (13), há uma modalidade volitiva coocorrendo com uma modalidade deôntica, em que, a modalização volitiva (com orientação para o Participante) se refere a volição do governo (reportada pelo falante) em obter mais receita (por meio do aumento dos impostos), o que é sobreposto pela modalidade deôntica com orientação para o Evento, em que o autor do artigo menciona a obrigação de que seja aumentada a fiscalização dos trabalhadores ativos que acabam não contribuindo com todos os impostos. Em outras palavras, a modalidade deôntica orientada para o Evento parece ser engendrada no encadeamento discursivo no intuito de o autor do artigo desejar corrigir a modalidade volitiva com orientação para o Participante que, por sua vez, trata-se da pretensão do governo em obter mais receita (nesses casos, há uma sobreposição da obrigação sobre a volição).

Em (14), há também uma modalidade volitiva coocorrendo com uma modalidade deôntica, em que a modalização volitiva com orientação para o Participante é sobreposta pela modalização

deôntica com orientação para o Evento, haja vista que a importância de se considerar o estado em que a pessoa viciada se encontra e que, por isso, já não está mais ciente de seus atos (estado-de-coisas deôntico), parece se sobrepor sobre a vontade do sujeito de não querer se submeter a um tratamento para dependentes químicos (estado-de-coisas volitivo). Dessa forma, averiguamos que, no encadeamento discursivo, a modalidade deôntica é articulada no intuito de se sobrepor sobre a modalidade volitiva, reforçando que a obrigação imposta se sobressai sobre a volição manifestada.

### **Considerações finais**

Este trabalho teve por objetivo investigar, de forma qualitativa, o engendramento das modalidades deôntica e volitiva no artigo de opinião, tendo em vista os parâmetros de análise propostos por Hengeveld (2004) para a categoria modalidade: o domínio semântico e a orientação modal.

A partir da descrição e análise de ambas as categorias modais, constatamos que a modalidade deôntica é articulada no artigo de opinião em razão de o falante (produtor do artigo) manifestar as obrigações e permissões que são inerentes às instituições públicas e órgãos do governo, colocando-se como fonte modal, o que, em certa medida, o compromete em termos da deonticidade expressa, quando a modalidade deôntica está orientada para o Participante. No que tange à modalidade deôntica orientada para o Evento, constatamos que há um descomprometimento do falante (autor do artigo) em relação ao valor modal deôntico instaurado, haja vista que ele se limita a reportar a obrigatoriedade ou a permissividade de realização de eventos, mas sem uma avaliação pessoal do falante, ponto essencial na caracterização do Evento conforme Hengeveld (2014), que o apresenta no que toca a objetividade de um dado Estado-de-coisas, livre da avaliação subjetiva do falante.

Em relação à modalidade volitiva, que se refere ao que (in)desejável, o falante pode se colocar como fonte volitiva, quando ele expressa seus desejos e vontades acerca da possibilidade de concretização de um evento, comprometendo-se com o que é dito, pois o evento é avaliado por ele como sendo desejável; ou introjetar uma fonte volitiva em seu discurso, quando reporta os desejos e vontades de um terceiro-reportado, descomprometendo-se, portanto, com o que é dito. Em ambos os casos, a modalidade volitiva está orientada para o Participante, em que, no primeiro caso, o participante designado pelo predicado é o próprio autor do artigo de opinião (evidenciado pela marca de primeira pessoa do singular); enquanto, no segundo caso, o participante expresso pelo predicado é o sujeito introjetado pelo falante no discurso (evidenciado pela marca de terceira pessoa do

singular/plural).

Em relação ao tempo gramatical, averiguamos que o presente do indicativo pode atenuar a deonticidade ou a volitividade expressa, em que o valor modal fica restrito ao momento de fala, enquanto o evento tem localização em um momento posterior. No entanto, ponderamos que o futuro do pretérito pode atenuar ainda mais os valores modais deônticos, posto que este tempo gramatical situa tanto o evento quanto o valor modal para um momento posterior ao da enunciação.

No que versa à coocorrência de elementos modais (comodalização), atestamos casos de modalidade deôntica-deôntica e modalidade deôntica-volitiva. Em relação ao primeiro caso, a sobreposição de uma modalização deôntica sobre a outra indica ser uma estratégia argumentativa de reforço das obrigações e permissões que são inerentes ao participante expresso pelo predicado, o que atenua a deonticidade expressa. No que tange ao segundo caso, a sobreposição de uma modalidade deôntica sobre uma modalidade volitiva parece indicar que a obrigação imposta se sobressai sobre a volição expressa.

A partir da análise qualitativa empreendida nesta pesquisa, pensamos que haja outras categorias de análise que possam possibilitar um estudo de outros aspectos referentes à qualificação das modalidades deôntica e volitiva no artigo de opinião, como a especificação do sujeito, os tipos de fonte e alvo deônticos e volitivos, bem como as formas de expressão que podem ser empregadas pelo falante no intuito de asseverar ou mitigar a deonticidade e a volitividade engendradas no discurso.



## Referências

GASPARINI-BASTOS, Sandra Denise; BRUNELLI, Anna Flora. A coocorrência de elementos modais em obras de autoajuda dirigidas a mulheres. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 48, n. 1, p. 262-275, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/36UEXQS>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

GIOMI, Riccardo. *Para uma caracterização semântica do futuro sintético românico*: descrição e análise dos valores do futuro do indicativo em Português e em Italiano. 2010. 232f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Geral e Românica, Universidade de Lisboa, Portugal, 2010.

HENGEVELD, Kees. Illocution, mood, and modality. In: BOOIJ, Geert; LEHMANN, Christian; MUGDAN, Joachim. *Morphology: a handbook on inflection and word formation*. v. 2. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004, p.1190-1201.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LOPES, Maria de Fátima de Sousa. *Uma análise funcionalista da modalidade deôntica na coluna Confronto das Ideias do jornal "O Povo"*. 2015. 147f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. Modalização. In: ESPÍNDOLA, Lucienne (Org.). *Teorias Pragmáticas e ensino*. Natal: Editora da UFPB, 2014.

PALMER, Frank Robert. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

PARRET, Herman. *Enunciação e pragmática*. Campinas: UNICAMP, 1988.

**Submissão: abril de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**



## DISCURSO E BIOPOLÍTICA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DE SUJEITOS TRANSEXUAIS E TRAVESTIS: UM ESTUDO DE CARTILHA INFORMATIVA DO MINISTÉRIO DA SAÚDE

### *DISCOURSE AND BIOPOLITICS IN THE HEALTH PROMOTION FOR TRANSEXUAL AND TRANSVESTITE SUBJECTS: A STUDY OF AN INFORMATIVE PRIMER FROM THE MINISTRY OF HEALTH*

**Francisco Vieira da Silva**

Universidade Federal do Semi-Árido  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
francisco.vieiras@ufersa.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0003-4922-8826>

**Glênio Rodrigues Ribeiro Neto**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
gleniorodriguesribeiro@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-0145-689X>

#### **Resumo**

O artigo analisa o funcionamento do discurso e as estratégias biopolíticas na promoção da saúde de sujeitos trans e travestis. Toma como base os estudos discursivos, a partir das teorizações de Michel Foucault. O *corpus* é formado por quatro séries enunciativas extraídas de uma cartilha informativa produzida pelo Ministério da Saúde (2016). Trata-se de um estudo descritivo-interpretativo de natureza qualitativa. A análise permitiu observar que o discurso que circula na cartilha atrela-se a relações de saber e poder e fazem emergir a atuação de um governo sobre a vida de trans e travestis, a partir da promoção da saúde dessa parcela populacional, considerando as especificidades dos corpos de tais sujeitos.

**Palavras-chave:** Discurso; saúde; biopolítica.

#### **Abstract**

*The article analyzes the functioning of the discourse and the biopolitical strategies in the health promotion for transsexual and transvestite subjects. It stems from the discursive studies, drawing on Michel Foucault's theorizations. The corpus is composed of four enunciative series extracted from an informative primer developed by the Ministry of Health (2016). This is a descriptive-interpretive study of qualitative nature. From the health promotion for this populational share and considering the specificities of the bodies of such subjects, the analysis allowed us to observe that the discourse used in the primer is linked to relations of knowledge and power and it brings out a government's acting on the life of transsexuals and transvestites.*

**Keywords:** *Discourse; health, biopolitics.*

#### **Introdução**

A Associação Nacional de Transexuais e Travestis do Brasil (ANTRA) mapeia, anualmente, as mortes ocorridas na população LGBTQIA+, principalmente dos transexuais e travestis, coletando

informações e dados estatísticos através de notícias. O dossiê mais atualizado evidencia os crimes e incidentes ocorridos no ano de 2018 e aponta que o Brasil é o país que mais mata sujeitos trans e travestis em todo o mundo, considerando, inclusive, países em que ser um sujeito LGBTQIA+<sup>43</sup> é crime. Quando esses sujeitos não morrem por armas de fogo (53%), armas brancas (29%) ou espancamento (19%), sofrem graves lesões por acidentes com silicoes industriais, no caso de mulheres trans que não aguardam completar o processo transexualizador pelo SUS, por ser um procedimento longo e arriscado (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020).

Toneli e Amaral (2013, p. 37) consideram também excludente a forma como as políticas públicas são direcionadas a essa parcela da população, atrelando a esta apenas campanhas de prevenção às drogas, às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) e à criminalidade, de modo a engendrar um “abandono analítico de outras esferas sociais, tais como educação, moradia e segurança pública”, o que contradiz o artigo 6º da constituição, que defende “os direitos sociais à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, a segurança, à previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (BRASIL, 1988, p. 20). Tem-se visível o não cumprimento dos direitos e garantias propostos nesse documento, já que a evasão escolar é uma das maiores questões entre os LGBTQIA+, como também a segurança, tendo em vista que o Brasil está classificado como país mais violento quando se trata de sujeito trans e travestis. Dessa forma, contradizer o que lhe é imposto desde o nascimento, como o sexo, é assinar uma pena de morte no Brasil.

Os sujeitos transexuais e travestis burlam a padronização do comportamento de cada sexo e, ao longo de suas vidas, podem atribuir a si mesmo expectativas e comportamentos que vão além do que foi prescrito pela sociedade, de maneira a subverter a própria noção de gênero e de sexo, como Butler (2003) bem problematiza.

Os documentos universais de saúde, como a Classificação Internacional de Doença (CID), foram responsáveis pela estigmatização da identidade de gênero travesti e transexual, pois, para conquistar o direito ao processo transexualizador, incumbiram a essas performatividades o âmbito das patologias, enquadrando-as como transtornos mentais, o que garantiu a representação corporal das suas identidades, porém, a elas foi reservado o lugar da doença, impureza e anormalidade. Para

---

<sup>43</sup> Na tentativa de englobar a maioria das orientações sexuais e identidades de gênero existentes, foram criadas siglas para incorporar todos no mesmo movimento, sendo aqueles que não pertencem ao padrão heteronormativo. Hodiernamente, depois de diversas inclusões e atualizações, a sigla mais utilizada, até a finalização da escrita deste trabalho, é a LGBTQIA+ (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, *queer*, intersexual, assexual). Disponível em: <https://bluevisionbraskem.com/desenvolvimento-humano/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/>. Acesso em: 16 mai. 2020.

alguns estudiosos, essa classificação da CID gerou inúmeras controvérsias, as quais Almeida e Murta (2013 p. 500) questionam: “como garantir/ampliar o acesso de sujeitos trans ao sistema, se todo ele opera majoritariamente pela lógica da doença e do transtorno e, conseqüentemente, da correção dos corpos ao padrão que se definiu como normal?”. Já Bento e Pelúcio (2012) veem essa inserção da transexualidade na CID como estratégia, dado que a ausência dos transtornos nesse documento implicaria também a ausência dos serviços que devem ser concedidos a eles.

Em junho de 2018, a CID foi atualizada e retirou a transexualidade do rol dos transtornos mentais, locomovendo o termo para outro tópico, o de saúde sexual, classificando-o como incongruência de gênero. Percebemos, logo, que os estudos acerca dessas identidades estão, a cada dia, ganhando novas visões e um olhar mais humanizado. Todavia, notamos que ainda há um grande impedimento para a concretização de políticas públicas direcionadas a essa população, que segue com seus corpos sendo continuamente marginalizados.

Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar o funcionamento dos discursos em dizeres oficiais do governo sobre a saúde da população transexual e travesti e, a partir disso, investigar a atuação de estratégias biopolíticas, relacionadas ao governo da vida desses sujeitos.

Para tanto, acionamos algumas contribuições teóricas do pensador francês Michel Foucault em sua trajetória acadêmica. As prodigiosas reflexões desse autor fizeram com que os estudiosos dividissem o pensamento do autor em três fases: a arqueológica, a genealógica e a ética. Neste texto, trilharemos pelo percurso acerca do momento arqueológico e genealógico, que promoveu um método arqueogenealógico. Usaremos esse método para nos debruçarmos na análise de quatro séries enunciativas retiradas de uma cartilha informativa denominada “Cuidar bem da saúde de cada um”, que contém uma série de dizeres sobre a saúde da população transexual e travesti. Tal cartilha foi elaborada a partir da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais, promovida pelo Ministério da Saúde, em 2016. No tocante à metodologia, esta pesquisa insere-se num viés descritivo-interpretativo, conduzido pelo método de análise arqueogenealógico, seguindo um tratamento prioritariamente qualitativo.

O texto encontra-se organizado nos seguintes moldes: além deste tópico introdutório, o artigo contém mais três seções; a primeira aborda os conceitos da teoria foucaultiana que serão demandados na análise, já a segunda contempla o olhar sobre a cartilha informativa do Ministério da Saúde. A terceira, por seu turno, apresenta algumas considerações de feições conclusivas.

## **O arsenal teórico foucaultiano**

Na obra *Arqueologia do Saber* ([1969] 2016), de modo particular, Michel Foucault sistematiza as reflexões seminais sobre sua produção intelectual e elenca o método de análise arqueológico, de modo que, também, tece respostas para diversas críticas que seus primeiros estudos receberam.

Para os estudiosos de Foucault, a *Arqueologia...* é um desafio, pois, como relata Eribon (1990, p. 178), o filósofo francês “[...] escreve com ardor e se debate com um demônio em meio as noções de enunciado, formação discursiva, regularidade e estratégia”, moldando, assim, “todo um vocabulário que ele tenta estabelecer e fixar; todo um jogo de conceitos que se esforça para definir e articular” (ERIBON, 1990, p. 178).

Embora Foucault problematizasse temas relacionados à história das sociedades, não estudava essa *episteme* como o tradicionalismo da época. Enquanto os historiadores rastreavam apenas os grandes acontecimentos ao longo da história, o autor francês procurava ir além, pois, para ele, “[...] o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos” (FOUCAULT, 2016, p. 6). Em outras palavras, o autor limitava determinado acontecimento e o investigava, não buscando a evolução, mas, sim, “escavando” determinado assunto, a fim de analisar as discontinuidades, as rupturas, as irrupções dos discursos, as formulações e as reformulações, buscando entender como os saberes se relacionam.

Mediante as considerações tecidas, entra em pauta, então, o conceito de discurso que, *grosso modo*, é formado por uma rede de enunciados que pertencem a uma mesma formação discursiva, compreendida como um conjunto de regularidades que definem tipos de enunciação, escolhas temáticas e conceitos por meio de um sistema de dispersão. Os enunciados, por sua vez, constituem o átomo, a unidade mínima de análise. Portanto, é por essa razão que não devemos conceber o discurso quando nos atemos para o que é dito em apenas uma materialidade específica e, sim, quando reunimos diversas materialidades que seguem a mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2016).

Em relação ao conceito de *enunciado*, Foucault (2016) discorre sobre as regras que os fazem emergir. Para isso, põe em foco um questionamento importante: “[...] como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2016, p. 33). Nessas condições, podemos perceber que, ao mesmo tempo em que determinados enunciados aparecem, outros foram interditados, sendo considerada, para tanto, a existência de algumas regras que os controlam. Além disso, a respeito da multiplicidade dos enunciados, Foucault (2016) anuncia que: (a) os enunciados possuem uma existência singular; (b) a forma como se relacionam com outros para compor um

discurso também se dá de forma específica; e, ainda, diz que (c) para um enunciado existir, outros devem ser excluídos. Em outros termos, isso significa que os enunciados são acontecimentos ligados a outros enunciados que podem tanto o anteceder como suceder.

Para que consigamos identificar e descrever uma determinada formação discursiva, o autor sugere que sejam traçadas regras que as “unifique”, de certa forma, a um mesmo discurso. Sendo assim, os enunciados devem obedecer a um padrão, ou seja, a uma regularidade e, para mantermos essas regularidades, o filósofo as trata como as unidades do discurso.

Partindo disso, Foucault (2016) afirma que o enunciado constitui uma *função enunciativa* que se relaciona a quatro características, a saber: o referencial, a posição-sujeito, o campo associado e a existência material. Primeiramente, Foucault (2016, p. 103) afirma que o *referencial* é formado por “leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas”. Sendo assim, o referencial faz alusão às condições de existência dos enunciados que os tornam singulares.

A *posição-sujeito*, segundo o autor francês, não deve ser confundida com a autoria nem tampouco com o sujeito empírico. É, na verdade, um espaço vazio a ser ocupado por indivíduos que adotem determinada posição-sujeito, ou seja, “[...] o sujeito do enunciado é a posição absolutamente neutra, indiferente ao tempo, ao espaço, às circunstâncias, idêntica em qualquer sistema linguístico, em qualquer código de escrita ou de simbolização, e que pode ser ocupada por qualquer indivíduo [...]” (FOUCAULT, 2016, p.114). Dessa forma, para se ter um sujeito do enunciado, o indivíduo deve ocupar uma posição em seu enunciado.

Já o *campo associado* faz referência à forma como o enunciado é disposto, já que é formado por outros enunciados, tanto aqueles que o precedem como também os que o sucedem. Esse *campo associado* faz referência ao domínio de memória em que o enunciado está inserido.

Por fim, o enunciado precisa de uma *existência material* para se tornar concreto e existir, isto é, esse precisa possuir uma materialidade. Dessa maneira, faz-se necessário, portanto, que alguém pronuncie algo para que só assim ganhe vida, marcando um espaço histórico. Nessa perspectiva, Foucault (2016, p.123) acrescenta que “o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data”.

Já na genealogia, a segunda fase dos estudos foucaultianos, as teorizações do autor analisam as relações de poder e o modo como ele funciona na sociedade. O autor se contrapõe à perspectiva de poder como algo negativo, como uma forma de opressão e de subjugação. Nessa ótica, o pensador pondera a mecânica do poder do ponto de vista de sua positividade e defende que o biopoder constitui-

se como uma tecnologia de poder que incide sobre a vida, articulado por meio do poder disciplinar que se volta para o corpo individual, cuja premissa embasa-se no *fazer viver e deixar morrer*. Já as biopolíticas – isto é, uma política em prol da vida – constituem tecnologias de disciplinamento e controle que incidem sobre a população (FOUCAULT, 2017a).

Para que o biopoder possa funcionar, as instituições necessitam promover estratégias biopolíticas, a partir de dados coletados da própria sociedade, promovendo alertas tanto positivos, como negativos, com o intuito de moldar uma sociedade cada vez melhor. (FOUCAULT, 2017a). Para Foucault (2008), a criação de estratégias biopolíticas está ligada a diversos fatores, sejam eles: a natalidade, a mortalidade, longevidade, as fragilidades, as possibilidades de epidemia, a prevenção de doenças, entre outros dados que estabeleçam a real situação do corpo populacional.

O esquadramento desse diagnóstico social se estabelece na medida em que o Estado deve intervir, considerando os fatores primordiais para a consecução de uma vida saudável. Nos dizeres de Foucault (2008a, p. 422), “[...] a regulamentação do exercício de poder não me parece ser feito segundo a sabedoria, mas segundo os cálculos, os cálculos das coisas, cálculos das relações, cálculos das riquezas, cálculos dos fatores de poder”.

Partindo disso, a partir do final dos anos de 1970, Foucault (2008a) trata do fenômeno da governamentalidade, fazendo referência às inúmeras formas de governo que se exercem não apenas sobre o sujeito isoladamente, mas sobre todo o corpo populacional. Nas palavras do filósofo, trata-se da governamentalidade, concebida como “[...] um conjunto instituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica de poder, que tem por alvo a população” (FOUCAULT, 2008a, p. 291) e/ou os aparelhos de governo.

No livro *Segurança, Território, População*, Foucault (2008b) acrescenta que a governamentalidade pode ser entendida, também, como um processo de governo específico realizado a partir da Idade Média, análogo ao modelo de pastoreio, em que, sem uma intervenção incisiva e direta, o pastor guiava o seu rebanho, de modo que estes o acompanhavam num falso “livre arbítrio”.

Desse modo, o conceito de governar, na governamentalidade, extrapola a ideia de um poderio que emerge a partir de um representante do poder (um rei ou um governante, por exemplo) e transita para um conjunto de estratégias que manejam e articulam os poderes e os saberes em prol de um objetivo (tais como a saúde), de modo que esse governo, assim como ocorria com os pastores, na Idade Média, se dá de modo silencioso, mas eficaz (FOUCAULT, 2008b).

Logo, para que o governo dos homens fosse efetivado de forma maciça e satisfatória, diversos

saberes tiveram que ser motivados no intuito de geri-los, visto que o Estado possuía determinadas visões e condutas, as quais se estendiam sobre os diversos setores da sociedade e suas instituições. Para isso, Rose (2011, p. 49) tece comentários acerca da governamentalidade, considerando que “[...] se refere à emergência de racionalidades políticas, ou mentalidades de governo, em que o governo passa a ser uma questão de administração calculada das questões de cada um e de todos de maneira a alcançar certos objetivos desejáveis”, governando, assim, a vida dos cidadãos.

### **Discurso e biopolítica na promoção da saúde de sujeitos transexuais e travestis**

No caso das políticas públicas voltadas à população LGBTQI+, a biopolítica incentiva certo policiamento no tocante às hostilidades que o sujeito trans pode vir a sofrer em meio à necessidade de procurar um atendimento à saúde. Seguindo o comprometimento em direcionar os profissionais de saúde e, fomentando uma cultura de respeito, a Série Enunciativa 1 (SE1) compromete-se, também, com o objetivo de garantir o bem-estar populacional.

Muitos dos problemas de saúde e de acesso a cuidados apresentados por travestis, mulheres transexuais e homens trans ainda derivam do preconceito e da discriminação de que são vítimas. Portanto, é fundamental lembrar:

- As práticas de cuidado devem partir do reconhecimento do direito à orientação sexual e à identidade de gênero de todas as pessoas.
- É preciso construir uma relação de confiança entre profissional de saúde e usuário(a).
- As diferenças de cada indivíduo no que diz respeito à própria identidade só podem ser percebidas ao longo de um processo de interação entre o profissional de saúde e o(a) usuário(a).
- O atendimento à população trans demanda do profissional de saúde o engajamento em equipes multiprofissionais. A equipe multiprofissional, pela convergência de saberes e práticas que possibilita, pode com maior sucesso atender à complexidade das demandas trazidas por tais sujeitos. (BRASIL, 2016, p. 11)

Os enunciados que compõem a SE1 prescrevem as ações dos profissionais da saúde acerca do atendimento humanizado para sujeitos transexuais e travestis, no intuito de ampliar os cuidados com a saúde integral desses sujeitos. Assim, na SE1, podemos flagrar uma preocupação com algumas atitudes cotidianas acerca do tratamento que sujeitos trans e travestis recebem no ambiente ambulatorial e hospitalar como uma estratégia nuclear para cessar atitudes preconceituosas por parte das equipes que interagem diretamente com esses sujeitos.

*A priori*, a posição sujeito que enuncia faz uma apresentação sobre a justificativa de diversos sujeitos de sexualidades dissidentes não efetivarem um cuidado com a saúde devido a situações discriminatórias: “Muitos dos problemas de saúde e de acesso a cuidados apresentados por travestis,

mulheres transexuais e homens trans ainda derivam do preconceito e da discriminação de que são vítimas.” (BRASIL, 2016, p. 11). Disseminada como uma atitude corrente, o distanciamento dos cuidados com a saúde dos sujeitos trans e travestis é algo determinante para que estes recorram a diversos recursos como a utilização do silicone industrial em clínicas clandestinas com ajuda das *bombadeiras*<sup>44</sup> e o uso indiscriminado de hormônios, sem o acompanhamento de endócrinos, entre outros.

Em virtude disso, a posição-sujeito emprega estratégias discursivas que fazem irromper procedimentos acerca dos cuidados a serem tomados pelos sujeitos dissidentes: “Portanto, é fundamental lembrar” (BRASIL, 2016, p. 11), para que os sujeitos a quem essa cartilha é direcionada (profissionais da saúde) recordem-se do pilar de humanização que o Sistema Único de Saúde (SUS) preconiza.

Nesse sentido, podemos pensar que os dizeres relativos ao acolhimento de sujeitos trans e travestis funcionam por meio de uma moral evidenciada pelo direcionamento a atitudes consideradas corretas, pois conforme enunciado: “As práticas de cuidado devem partir do reconhecimento do direito à orientação sexual e à identidade de gênero de todas as pessoas” (BRASIL, 2016, p. 11). Observamos, neste recorte, o funcionamento de um domínio associado (FOUCAULT, 2016), que traz à tona dizeres relativos a documentos oficiais, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, que fez legisla acerca do direito integral à saúde. Além disso, esse documento estabeleceu, também, a criação do SUS, e, em 1990, o Congresso Nacional aprovou as diretrizes que detalham o funcionamento do sistema, ao evidenciar, no artigo 5º, que todos, sem distinção de qualquer natureza, são iguais perante a lei.

No discurso acerca do respeito aos sujeitos trans, diversas questões são recorrentemente manifestadas: o nome social, o respeito à identidade e o corpo. Tendo isso em vista, a SE1 vale-se de uma estratégia biopolítica, pois garante o respeito e cuidado com a vida, baseada no aprimoramento do diagnóstico por parte da equipe médica, que observa o sujeito e, antes de tudo, entende-o como alguém que não necessita de um padrão social, mas, sim, precisa fazer uma autodeclaração de sua identidade.

Os sujeitos transexuais e travestis, social e historicamente, pertencem ao campo do

---

<sup>44</sup> Termo usado para designar o sujeito que aplica doses extremas de silicone industrial no corpo de outros sujeitos, normalmente trans e travestis.

silenciamento<sup>45</sup> e da abjeção. Apesar de algumas mudanças recentes, essa espécie de segregação ainda persiste, visto que ainda há estratégias limitadas e poucas equipes capacitadas para atender a tais especificações. Sendo assim, o acompanhamento de um sujeito trans necessita de uma equipe multiprofissional capaz de abarcar as diversas necessidades desses sujeitos.

A respeito disso, a posição-sujeito da SE1 fala do lugar institucional autorizado a produzir saberes no campo da medicina que, no caso em tela, são endereçados à equipe ambulatorial ou hospitalar: “A equipe multiprofissional, pela convergência de saberes e práticas que possibilita, pode com maior sucesso atender à complexidade das demandas trazidas por tais sujeitos.” (BRASIL, 2016, p. 11). Dessa forma, saber direcionar a esse sujeito (as) trans a ambientes que saibam entendê-lo (as) em todas as suas nuances pode ser considerada uma das estratégias biopolíticas de preservação da vida desses sujeitos, tendo em vista que uma das atitudes que os afastam dos serviços oficiais de saúde é o desrespeito gerado pela falta de conhecimento.

Noutras palavras, a SE1 expõe a necessidade de um atendimento integral, mas, acima de tudo, especializado, como parece atestar o seguinte enunciado: “[...] o encaminhamento à rede de atenção especializada para procedimentos de sua competência, garantindo, assim, uma atenção integral no SUS” (BRASIL, 2016, p. 11). Na base de tal empreendimento, flagramos interesses que objetivam a prolongar a vida dos sujeitos transexuais e travestis, com vistas a criar condições favoráveis no ambiente hospitalar. Seguindo na tentativa de promover ações que engendrem condições estáveis no trato à saúde de sujeitos transexuais e travestis, vejamos a SE2:

Criar condições favoráveis às necessidades de saúde das travestis, das mulheres transexuais e dos homens trans significa romper resistências de usuários(as) e de profissionais de saúde, dentro e fora das unidades de saúde, por meio de ações como:

- Sensibilizar trabalhadores(as) da saúde para o cumprimento da determinação do uso do nome social nas unidades de saúde, ao chamar, atender, preencher os prontuários, etc.
- Incluir espaço específico para preenchimento do nome social e assegurar que ele fique em destaque em relação ao nome civil no sistema eletrônico, nos prontuários, exames e demais documentos da unidade de saúde.
- Fomentar uma cultura de respeito à diversidade e às expressões de gênero de modo que os(as) usuários(as) dentro da unidade de saúde sejam reconhecidos de acordo com sua identidade de gênero e, dessa forma, possam frequentar o banheiro indicado para o gênero com o qual se identificam.
- E, em caso de internação, que sejam alocados(as) em enfermarias compatíveis com sua identidade de gênero. (BRASIL, 2016, p. 14)

---

<sup>45</sup> Conforme Pereira e Chazan (2019), os sujeitos trans fazem parte das minorias sexuais, porquanto são vítimas de estigmatização, discriminação e violência desde o período da infância. Tais processos de exclusão pelos levam esses sujeitos para o campo do silenciamento e da marginalização.

Primeiramente, é imperioso analisar a recorrência dos verbos no infinitivo “sensibilizar”, “incluir” e “fomentar”, pois, no âmbito do domínio associado (FOUCAULT, 2016), determinam ações que ainda serão implementadas, como sendo um objetivo a ser cumprido, linguisticamente marcado pelo uso das modalidades deônticas.

Desse modo, percebemos, nessa SE2, um jogo discursivo que faz emergir a representação de um sujeito transexual objetivado pelo saber-médico, a partir de regularidades discursivas (FOUCAULT, 2016). Podemos observar, conseqüentemente, modalidades enunciativas (FOUCAULT, 2016), que qualificam o saber-médico a intervir na vivência desses sujeitos. Concomitante a isso, o local onde o nome social é inserido pode qualificar os sujeitos transexuais como sendo um sujeito de direito, tendo em vista que, para o nome social ser tomado como verdade<sup>46</sup>, deve ter a credibilidade de estar “no sistema eletrônico, nos prontuários, exames e demais documentos da unidade de saúde.” Em suma, o SUS e os demais órgãos competentes têm o *status* de transformar o discurso do nome social em uma verdade.

Ainda na SE2, observamos que, no ambiente hospitalar ou ambulatorial, os sujeitos trans e travestis devem ser recebidos e acolhidos a partir de um tratamento humanizado e também que “[...] possam frequentar o banheiro indicado para o gênero com o qual se identificam.” (BRASIL, 2016, p. 14). Constatamos o uso do banheiro como sendo uma prática discursiva (FOUCAULT, 2016), pois constitui uma série de regras anônimas e históricas que definem as condições de exercício da função enunciativa, quando observamos que sexo e gênero permutam-se firmemente nos banheiros “separados”, a partir de concepções binárias de gênero, firmadas sob práticas culturais e imaginários de gênero. A distinção dos banheiros faz funcionar estratégias de saber e de poder, a regularem os corpos e as subjetividades na relação com o gênero e a sexualidade. Essa dicotomia é evidenciada a partir de pressupostos biológicos, que focam na constituição do banheiro para atender às necessidades de mulheres e homens cis gêneros (considerando que homens e mulheres têm formas diferentes para suas necessidades fisiológicas e fruições). Pensando a partir do dispositivo da sexualidade, conforme proposto por Foucault (2017a), compreendemos que a divisão dos banheiros põe em relevo relações de força, engendradas por meio de relações de poder que veiculam, reforçam, barram, expõem e minam as práticas do campo sexual.

---

<sup>46</sup> Conforme Foucault (2018b, p. 14), a verdade é compreendida como um “[...] conjunto de procedimentos regulares para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. Nessa medida, a verdade alia-se a relações de poder e a efeitos do saber, de modo que se pode flagrar a emergência de regimes de verdade presentes em cada momento histórico.

Assim, como trabalhado por Foucault (2017a), o sexo foi colocado no campo discursivo, ainda que houvesse um efeito de que era ocultado e excluído, sendo alvo de privações. O autor defende a existência de uma multiplicação de dizeres sobre o sexo nos campos do poder, por meio de uma incitação institucional a falar do sexo, de uma obstinação a produzir dizeres a partir de uma vontade de saber e de uma premência de procedimentos que visavam a registrar, analisar e catalogar os diversos comportamentos sexuais. A categorização da sexualidade, que a constrói e a constitui, pode reiterar os sinais do governo sobre os sujeitos. Posto isso, o banheiro torna-se um local onde as relações de poder (FOUCAULT, 2018b) espreitam-se e são direcionadas, ao entender esse ambiente como uma dicotomia de gênero, em que apenas “mulheres de verdade” e “homens de verdade” podem frequentar.

Ademais, vale ressaltar a resignificação do ambiente hospitalar que a SE2 permite entrever. No último trecho, “[...] em caso de internação, que sejam alocados(as) em enfermarias compatíveis com sua identidade de gênero.” (BRASIL, 2016, p. 14), podemos compreender que os enunciados já produzidos em torno do hospital, desde fatos históricos de emergência, em sua grande parte, antes da criação de uma medicina social, pautavam-se como uma instância fria, seletiva e elitizada, em que alguns sujeitos não tinham o mesmo tratamento (FOUCAULT, 2018b). Posto isso, o excerto destacado faz emergir efeitos de sentidos que visam a orientar aos profissionais da saúde a criarem um ambiente hospitalar acolhedor e humanizado, de modo a resignificá-lo.

Dessa forma, mesmo se tratando de sujeitos ainda segregados, a inserção de ordens e diretrizes no hospital denotam relações de poder sobre a vida por meio de estratégias biopolíticas de controle da existência humana e de cuidados com a saúde da população. Sendo assim, o discurso tem como ponto primordial orientar a equipe em toda sua jornada hospitalar, desde o respeito ao nome social, passando pela utilização dos banheiros de acordo com a identidade de gênero e orientar, em caso de atendimentos, que necessitam de um período a mais no ambiente do hospital.

Dando continuidade à análise, vejamos a SE3.

- Travestis e mulheres transexuais, mesmo quando já realizaram modificações corporais e/ou cirurgias de redesignação sexual, têm indicação de realizar exames para prevenção de câncer de próstata. Já os homens trans podem necessitar de atendimento ginecológico, tanto de caráter preventivo, como para o tratamento de problemas habituais dessa especialidade.
- Quando se fala da saúde das travestis, das mulheres transexuais e dos homens trans é comum que venham à mente questões relacionadas às práticas sexuais, tais como as doenças sexualmente transmissíveis e HIV/AIDS/Hepatites Virais. No entanto, a sexualidade é apenas um dos aspectos da vida e da saúde dessa população. É importante lembrar que estas pessoas são também acometidas por outras enfermidades como viroses, diabetes, hipertensão, entre outras (BRASIL, 2016, p. 11).

Os sujeitos transexuais e travestis desafiam a ordem e a norma vigente acerca da regularidade dos corpos, criando “[...] matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero” (BUTLER, 2003, p. 39), o que, de acordo com Butler (2003), seria um enfrentamento à heterossexualidade compulsória. Já Foucault (2005) fala que a norma pode ser direcionada para toda uma população que se pretende gerir ou apenas para um sujeito que se quer disciplinar. Na SE3, podemos visualizar a menção a especificidades dos sujeitos trans que são inerentes ao seu corpo. Assim, muitas mulheres e homens trans abandonam o serviço médico depois das modificações corporais (hormônios, silicone, transgenitalização, entre outras), tendo a saúde comprometida pela falta de exames preventivos de rotina. Daí emerge o governo que pretende disciplinar esse corpo e direcioná-lo para condições de vida e bem-estar efetivos, inserindo-o no âmbito da norma, ou seja, de uma intrincada relação entre a disciplina individual e a regulamentação biopolítica.

A SE3, portanto, desconsidera algumas atitudes que são motivadas pelo preconceito e, principalmente, pelo não envolvimento e conhecimento com os corpos trans, por desafiar a lógica normatizadora da heterossexualidade (BUTLER, 2003). Nessa sequência, a posição de sujeito que enuncia arrola sobre as especificidades de mulheres trans e travestis: “Travestis e mulheres transexuais, mesmo quando já realizaram modificações corporais e/ou cirurgias de redesignação sexual, têm indicação de realizar exames para prevenção de câncer de próstata.” (BRASIL, 2016, p. 11).

Partindo desse enunciado, podemos evidenciar a constituição de um domínio associado (FOUCAULT, 2016) no discurso a respeito do câncer de próstata, que constitui o segundo tipo de câncer mais comum entre os homens, segundo o Instituto Nacional de Câncer (INCA). No entanto, considerando que a próstata é um órgão exclusivo de sujeitos biologicamente homens, a incidência em mulheres trans e travestis também é relevante. Dado a ênfase na SE1, percebemos táticas biopolíticas destinadas aos sujeitos dissidentes no que tange às suas especificidades.

Retomando o segundo enunciado na SE3, encontramos uma posição que retoma, num domínio associado (FOUCAULT, 2016), outros enunciados acerca da saúde de sujeitos trans e travestis, quer dizer, dizeres já cristalizados no âmbito do campo associado, ao relacionar a ocorrência de algumas IST's: “[...] é comum que venham à mente questões relacionadas às práticas sexuais, tais como as doenças sexualmente transmissíveis e HIV/AIDS/Hepatites Virais” (BRASIL, 2016, p. 11). A partir de diversos momentos na história dessas patologias, a relação com sujeitos dissidentes foi inevitável devido à alta taxa, principalmente, em sujeitos LGTQIA+.

Ainda, é importante pensar que alguns enunciados detêm uma posição esclarecedora que, por meio de um saber médico, acrescentam: “É importante lembrar que estas pessoas são também acometidas por outras enfermidades como viroses, diabetes, hipertensão, entre outras” (BRASIL, 2016, p. 11). Na tentativa de desconsiderar os estigmas criados em relação ao enfoque apenas com a saúde sexual, a posição-sujeito confirma as estratégias biopolíticas no que diz respeito à efetivação de medidas que visualizem o sujeito por completo, isto é, em um aspecto biológico, social e também psicológico.

A seguir, confrontando algumas singularidades existentes na vida dos sujeitos, a SE4, a partir de um saber médico e científico em torno da saúde de sujeitos transexuais e travestis, discursivizam alguns procedimentos estéticos invasivos e ilegais, que comprometem a integridade mental e física desses sujeitos:

Uma das especificidades em saúde desta população refere-se às questões relacionadas às modificações corporais, seja pela demanda por tais procedimentos ou pela necessidade de lidar com problemas causados por eles. Portanto, é importante saber:

- Geralmente, os(as) usuários(as) chegam às unidades de saúde já tendo realizado algum procedimento de modificação corporal por conta própria, em condições pouco adequadas e na rede privada ou fora do país.

- Entre as travestis e mulheres transexuais são comuns o uso abusivo de hormônios femininos e a aplicação de silicone industrial em diversas partes do corpo realizadas por pessoas conhecidas como ‘bombadeiras’.

- Entre os homens trans, são comuns relatos de aquisição de testosterona (anabolizantes esteroides) em academias de ginástica e até mesmo o uso de hormônios masculinos de origem animal para uso veterinário. Também é possível ouvir de alguns homens trans relatos de danos ao tecido mamário e ao músculo peitoral pelo uso prolongado de faixas compressoras para disfarçar as mamas.

- Na rotina do trabalho, é possível, ainda, que o profissional se depare com casos de automutilação decorrente do intenso sofrimento do sujeito por ter um corpo com o qual não tem qualquer identificação, como tentativas de autoamputação do pênis ou dos testículos (no caso de mulheres transexuais) e até das mamas (no caso de homens trans).

- As cirurgias de redesignação sexual são esterilizantes e cabe ao profissional de saúde esclarecer àqueles(as) que desejam submeter-se à cirurgia, acerca deste efeito, bem como, na medida do possível, informar quanto aos recursos disponíveis para conservação de óvulos ou esperma [...] . (BRASIL, 2016, p.17)

Partindo do exposto, a posição-sujeito menciona profissionais da saúde que abordam questões específicas sobre os procedimentos estéticos ilegais os quais os sujeitos transexuais e travestis acabam executando nos corpos. Nesse sentido, a posição do esclarecimento no enunciado, marcado pelo uso da modalidade deôntica, “[...] é importante saber” (BRASIL, 2016, p. 17), traz orientações sobre como os profissionais da saúde devem acolher sujeitos trans que estão com a sua saúde fragilizada devido a intervenções corporais sem o acompanhamento médico e/ou de profissionais legalizados.

Primeiramente, as orientações que estão expostas na SE4 são direcionadas aos profissionais

de saúde, que podem se deparar com situações pouco comuns no seu cotidiano ambulatorial ou hospitalar. Segundo Benevides e Nogueira (2020), ainda é perceptível e crescente os números referentes à morte de transexuais e travestis através de uma hormonização desacompanhada por médicos endocrinologistas, assim como, também, procedimentos estéticos de silicones nas nádegas e seios, além de cortes/lesões graves no falo de mulheres transexuais e travestis por meio de ablação desses órgãos, ou cirurgias de redução mamária em homens trans, que deixam cicatrizes e infecções irremediáveis.

Em decorrência dos fatores supracitados, o sujeito enunciador alerta para a frequência em que se depara com sujeitos que tenham órgãos deformados quando se destaca o seguinte enunciado: “Geralmente, os(as) usuários(as) chegam às unidades de saúde já tendo realizado algum procedimento de modificação corporal por conta própria, em condições pouco adequadas e na rede privada ou fora do país” (BRASIL, 2016, p.17). Nesse ínterim, é importante destacar que os procedimentos estéticos e cirúrgicos, antes da aprovação do Conselho Federal de Medicina (CFM) e do SUS, eram proibidos em território brasileiro, o que fez com que diversos sujeitos transexuais realizassem as cirurgias fora do país, em condições até então duvidosas, seja pela legalização da cirurgia ou, até mesmo, pelo valor cobrado em outros lugares.

Análogo ao que foi exposto, temos uma prática bem comum por parte dos sujeitos trans e travestis, que é o silicone industrial implantado por sujeitos conhecidos como *bombadeiras*. Nessa ótica, figuram-se efeitos de alerta sobre os corpos que tentam se adequar aos estereótipos de corpo quanto ao sexo que reivindicam, pois encontram obstáculos e efeitos corporais que não trazem um bem-estar saudável a esses sujeitos e a lógica do biopoder tenta aceder a vida dos sujeitos a um patamar de saúde plena. Assim, o caráter de verdade é evidenciado pela voz que enuncia (FOUCAULT, 2016), por um saber médico que consiste em esquadrihar o corpo desses sujeitos a partir de estudos científicos e estatísticos (quantidade de sujeitos mortos por esse tipo de procedimento).

Ademais, na SE4, encontramos enunciados que emolduram representações dos corpos trans a partir de uma reflexão sobre o processo de adaptação ao gênero oposto, em especial, o de homens trans, quando, em um dos enunciados, busca-se fazer um alerta a esses sujeitos: “[...] são comuns relatos de aquisição de testosterona (anabolizantes esteroides) em academias de ginástica e até mesmo o uso de hormônios masculinos de origem animal para uso veterinário.” (BRASIL, 2016, p.17). Nesse processo, pode ser observada a representação de corpo em deformação, que se constrói a partir imagens cristalizadas na sociedade sobre o que é ser homem: massa corporal rígida e volumosa, pelos

na barba e no restante do corpo. O percurso relatado, no enunciado supracitado, denota um desejo que extrapola as questões habituais e saudáveis, ao discursivizar a utilização de testosterona, mormente empregada em animais.

Percorrendo a SE4, notamos que esses sujeitos podem estar suscetíveis a outros processos deformativos: “Também é possível ouvir de alguns homens trans relatos de danos ao tecido mamário e ao músculo peitoral pelo uso prolongado de faixas compressoras para disfarçar as mamas.” (BRASIL, 2016, p.17). A cartilha leva em consideração relatos dos sujeitos afetados, como se pode observar: “ouvir de alguns homens trans [...]” acerca das as faixas compressoras dos seios, pois o *binder*<sup>47</sup> pode danificar o tecido mamário e gerar nódulos e doenças. Desse modo, a cartilha constrói representações do sujeito transexual que deixam o entrever atitudes problemáticas que podem causar danos ao corpo.

Nessa perspectiva, alguns enunciados da SE4 abordam o cumprimento de uma das prerrogativas do SUS, o tratamento humanizado e integral, que trata o sujeito paciente sob uma ótica biopsicossocial. Isso porque a realidade dos sujeitos trans inviabilizou um contato humanizado devido a questões enraizadas na nossa sociedade, como o fato de o sujeito transexual e travesti, por muito tempo, ter tido a sexualidade mantida em silêncio e renegada até pelos órgãos oficiais da saúde e pelo CFM.

A partir da análise, observarmos que a cartilha, além de discursivizar um cuidado integral com a saúde desses sujeitos, busca, também, uma manutenção desse canal que liga o sujeito transexual até o ambiente hospitalar, o atendimento. Os enunciados que compõem a cartilha posicionam-se de modo a promover uma preparação do profissional para receber sujeitos transexuais e travestis, visto que os quadros de saúde destes podem estar comprometidos em diversas formas, inclusive, com deformações irreversíveis (ou não). Podemos aventar que os sistemas de saúde modifica-se a partir das pressões de grupos LGBTQI+, os quais reivindicam os direitos à saúde de qualidade, bem como os onerosos gastos que o próprio sistema precisa arcar com as demandas desses sujeitos. Em suma, saber tratar esse sujeito e conhecê-lo é essencial.

---

<sup>47</sup> “É uma faixa ou colete compressor (que pode ser feito de vários materiais), utilizado para comprimir os seios e proporcionar um peitoral mais reto.” Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2018/01/cartilha-homens-trans-ahtm-versc3a3o-2-para-imprimir-e-distribuir-ao-pc3bablico-pdf.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

## Considerações Finais

Os discursos presentes nas materialidades analisadas acionam saberes oriundos da área médica, os quais, por meio de modalidades enunciativas, são capazes de esquadrihar os sujeitos trans na tentativa de buscar conhecimentos específicos que possam preservá-los. Em outros termos, são evidenciados saberes que direcionam esses sujeitos e sinalizam atitudes saudáveis para conviver em sociedade. Dessa maneira, as instâncias de delimitação, propostas por Foucault (2016), a exemplo da medicina, discursivizam comportamentos danosos que podem comprometer a vida de diversos sujeitos trans e travestis.

Assim, os poderes agem com o objetivo de normalizar os corpos, lançando mão de estratégias biopolíticas que conduzem esses sujeitos a um padrão que os devolvam para a sociedade sob moldes saudáveis e “normais”. Destarte, podemos entender que os sujeitos trans e travestis são conduzidos por um poder que diz como se deve agir e ser diante de diversas situações com as quais eles podem se deparar.

Convém pontuar, finalmente, que o Brasil vivencia hoje um quadro sociopolítico que tende a inibir as políticas públicas de saúde especificamente voltadas à população que foge à norma cissexista. Basta retomarmos que os discursos aqui analisados foram produzidos num quadro histórico recente, mas que não se incluem no raio de alcance das forças políticas atualmente em voga. Com a ascensão de políticos de viés conservador, profundamente marcados pelo regime de verdade da religião cristã, coroado com a vitória presidencial de Jair Bolsonaro, tem-se a nulidade de ações que possam contemplar os sujeitos trans e travestis por parte do poder público federal e um projeto que possa unificar os movimentos que lutam em prol da vida e segurança desse corpo populacional. Sobram, pois, fagulhas de políticas públicas desenvolvidas em alguns estudos, municípios e entidades autônomas, as quais constituem estratégias de resistência frente a um cenário que se mostra assustador em diversos aspectos, mais precisamente em relação às dissidências sexuais no Brasil contemporâneo. Conforme nos lembra Butler (2019, p. 6), “[...] a perda de algumas vidas ocasiona o luto; de outras não, a distribuição desigual do luto decide quais tipos de sujeitos são e devem ser enlutados”. Retomando ainda a constatação de que, em território nacional, é onde se mais mata sujeitos trans/travestis em todo o mundo, cabe-nos interrogar: quem chorará essas mortes? Quem as retardará? Quem cuidará da saúde desses sujeitos? Quem se importa? “E daí?”



## Referências

- ALMEIDA, Guilherme; MURTA, Daniela. Reflexões sobre a possibilidade de despatologização da transexualidade e a necessidade da assistência integral à saúde de transexuais no Brasil, *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 380-407, ago. 2013.
- AMARAL, Daniela Murta. *A psiquiatrização da transexualidade: análise dos efeitos do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero nas práticas de saúde*. 2007. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Instituto de Medicina Social, Rio de Janeiro, 2007.
- BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. *Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019*. São Paulo: Expressão Popular, Antra, Ibte, 2020.
- BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 569-581, ago. 2012.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Resolução nº 1.955, de 3 de setembro de 2010*. Dispõe sobre a cirurgia de transgenitalismo e revoga a Resolução CFM nº 1.652, de 2 de dezembro de 2002. Resolução nº 1.955, de 3 de setembro de 2010. Diário Oficial União, Brasília, DF, 3 set. 2010. Disponível em: [http://www.portalmédico.org.br/resolucoes/CFM/2010/1955\\_2010.htm](http://www.portalmédico.org.br/resolucoes/CFM/2010/1955_2010.htm). Acesso em: 20 ago. 2019.
- BRASIL. Gabriela Rocha. Ministério da Saúde. *Saúde Trans - Cuidar bem da saúde de cada um. Faz bem para todos*. 2016. Disponível em: <http://www.blog.saude.gov.br/index.php/entenda-o-sus/50592-saude-trans-cuidar-bem-da-saude-de-cada-um-faz-bem-para-todos>. Acesso em: 17 jul. 2018.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Trad. Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- ERIBON, Didier. *Michel Foucault, 1926-1984*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, Freud, Marx*. São Paulo: Princípio, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fonte, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. Aula de 8 de fevereiro de 1978. In: FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. p. 155-180.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 2. ed. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque; José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 2. ed. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque; José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018a.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.
- PEREIRA, Lourenço Barros de Carvalho; CHAZAN, Ana Cláudia Santos. O acesso das pessoas transexuais e travestis à atenção primária à saúde: uma revisão integrativa, *Revista Brasileira de Medicina da Família e Comunidade*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 1-16, 2019.
- ROSE, Nikolas. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TONELI, Maria Juracy Figueiras; AMARAL, Marília dos Santos. Sobre travestilidades e políticas públicas: como se produzem os sujeitos da vulnerabilidade. In: NARDI, Henrique Caetano; SILVEIRA, Raquel da Silva; MACHADO, Paula Sandrine (orgs.). *Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 32-48.

**Submissão: setembro de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**

## A ANCORAGEM DAS CATEGORIAS NAS TRAMAS DA ENUNCIACÃO

### *ANCHORAGE OF CATEGORIES IN THE PLOTS OF ENUNCIATION*

**Ivan Vale de Sousa**

Universidade Federal do sul e Sudeste do Pará

ivan.valle.de.sousa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7244-2823>

#### **Resumo**

Neste estudo, as discussões sobre os procedimentos actanciais, espaciais e temporais integram a debreagem enunciativa, processo que instaura as categorias de pessoa, espaço e tempo nos enunciados. Nesse sentido, a enunciação abarca a reflexão central deste estudo com as finalidades de entender a instalação de sujeitos, lugares e momentos como simulacros marcadores na estruturação do discurso; destacar a enunciação no processo dialógico entre os actantes e refletir sobre as categorias da enunciação. Logo, as tramas categóricas enunciativas reportam às teses na orientação dos sujeitos na construção da cena enunciativa.

**Palavras-chave:** Enunciação; Debreagem; Cena enunciativa.

#### **Abstract**

*In this study, discussions about actuarial, spatial and temporal procedures are part of the enunciative debenture, a process that establishes the categories of person, space and time in statements. In this sense, statements encompass the main purposes of this study: to understand the installation of subjects, places and moments as simulating markers in the structuring of the discourse; to highlight the enunciation in the dialogical process among the actors, and to reflect on the enunciation categories. Therefore, the categorical enunciative plots refer to the thesis in the orientation of the subjects in the construction of the enunciative scene.*

**Keywords:** *Enunciation; Clutch; Enunciative scene.*

#### **Introdução**

Os mecanismos de pessoa, espaço e tempo, no presente estudo, são procedimentos necessários para a compreensão constitutiva da cena enunciativa como arcabouços centrais de compreensão das tramas da enunciação, principiando que as intenções reflexivas das categorias enunciativas se realizem como processos dialógicos entre os sujeitos inseridos nos contextos sociais e linguísticos na marcação de um tempo-espaço que efetivam os enunciados.

Impossível é a criação de uma política de desligamento do sujeito da relação com a produção de enunciados. A todo instante estamos enunciando, realinhando contextos, readequando os espaços linguísticos com os sociais e inserindo-os no tempo linguístico-social, pois não há sujeitos que não marquem suas impressões no fazer dialógico; todos nós somos partes dos nossos próprios enunciados

e, muitas vezes, redesenham os propósitos polifônicos estruturantes no dizer enunciativo do outro.

Estas reflexões não utilizam recortes literários, jornalísticos, publicitários ou outros modelos de textos como *corpus* de análise e compreensão para indicar as instâncias da enunciação, visto que as pretensões destas discussões são problematizar, ampliar e propor a compreensão de como as categorias são organizadas e realizadas no jogo discursivo da enunciação. Nesse sentido, apresento aos leitores deste artigo, exemplos simples e próximos da realidade e de fácil compreensão.

É preciso compreender que a enunciação não é um “bicho de sete cabeças” como muitos pensam. A enunciação é inerente à nossa existência, porque está na linguagem realizada em contextos simples e complexos de comunicação, além disso, inférteis são os ideais dialógicos que tentam desvencilhar os sujeitos do jogo da enunciação, pois isso é impossível: impedir que os falantes da língua não enunciem.

À luz de um estudo de natureza reflexiva, estas questões enfatizam a necessidade de entender a enunciação na sociedade, nas ações dos sujeitos e nos estudos referentes às práticas de linguagem. Nesse sentido, quando os sujeitos enunciam, criam e ocupam lugares de destaque na estruturação dos discursos organizados na esfera temporal de produção dos enunciados, porque os falantes quando enunciam, constroem cenas enunciativas e atribuem suas marcas dialógicas.

As referências marcam e caracterizam a enunciação no discurso e no texto pela instalação de pessoa (sujeito) que tem o discurso inserido em um espaço (contexto) e no tempo (cronologia) marcado na realização das propostas enunciativas tanto nas ações de dizer quanto nas de fazer. Assim, ao produzir a enunciação, os sujeitos interagem, criam referências, ampliam-nas no modo como interagem e orientam a inserção do outro a participar do plano constante de funcionamento dos atos da enunciação.

### **Breves notas sobre Enunciação, Língua e Linguagem**

Ao tomar estas breves notas que aproximam as marcas da enunciação da linguagem, pretende-se dizer que a arte enunciativa coloca a língua em funcionamento, ancorando as instâncias de pessoa, espaço e tempo, além de demonstrar quão relevantes são os atos de enunciar inseridos nas ações e nos discursos dos falantes na estruturação da cena enunciativa.

Os falantes, ao enunciar, comunicam ao outro uma multiplicidade de perspectivas sobre a língua, colocam em uso as variantes e as adaptações da linguagem, produzem enunciados inseridos em uma temporalidade-espacial, reafirmando com isso que a enunciação faz parte da história e da

gênese dos sujeitos, insere-os no reconhecimento da língua efetivado no fazer do espaço da linguagem um encontro de interação, sobretudo no trabalho de protagonismo e constitutivo do sujeito com sua marca identitária, a língua.

As manifestações da linguagem no plano da interação instalam os sujeitos na estruturação do discurso, possibilitando que se constituam pelas referências diversas da linguagem. Assim, na linguagem verbal há a representação da comunicação entre os sujeitos enquanto na linguagem não verbal o ato de comunicar passa pelo processo de interação que dialoga com a ciência dos signos linguísticos organizados na sociedade em uma proposta de realização subjetiva do homem com a linguagem, porque “é assim que a enunciação se realiza: na interação com o outro e do outro com nós mesmos. Enunciar é dialogar no plano gerativo dos sentidos que se queira atribuir às cenas enunciativas produzidas no funcionamento da linguagem” (SOUSA, 2020a, p. 44).

Faz parte do cerne do ser humano comunicar e interagir como ações integrantes da existência humana, refeitas a cada proposição dialógica. Nesse sentido, os signos predispostos na sociedade contribuem com essas questões de fazer com que a interação encontre no discurso suas formas de realização.

Difícil é compreender o ser humano sem a sua relação com a linguagem, visto que é inviável tal condicionante. E quando comunicamos, estamos enunciando com o outro no plano dialógico e constitutivo da cena enunciativa, por mais que nossa forma de comunicar, dizer e interagir principie a subjetividade inserida na esfera linguística do discurso.

Discutir como a linguagem corrobora na formação e na constituição do sujeito e de ampliação de seus discursos simboliza uma marca investigativa capaz de compreender como a subjetividade implanta-se na linguagem, considerando as relações atribuídas às formas de expressão assumidas por cada um dos falantes, porque a realidade comunicativa e adaptativa da língua perpetua-se no processo de interação social.

Além disso, a partir das relevâncias postuladas pela linguagem sob o viés comunicativo entre os sujeitos instalados no campo discursivo, a língua estende e constrói-se nas cenas da enunciação, projetando-se em um estado de funcionamento e compreensão intersubjetiva de consolidação e efetivação da ciência da enunciação.

O indivíduo recebe da comunicação linguística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. O ato individual de emissão de todo e qualquer som só se torna ato linguístico na medida em que se ligue a um sistema linguístico imutável (num determinado momento de sua história) e peremptório para o indivíduo. (BAKHTIN, 2014, p. 81)

As notas breves e reflexivas sobre a linguagem pressupõem discutir a maneira como a língua realiza-se na instância comunicativa. Nessa relação de comunicação, o homem revela aos seus interlocutores suas propostas linguísticas e refaz seus discursos no encontro da interação, pois ao enunciar com os demais interlocutores que participam do discurso como enunciadores e enunciantes, realiza-se a ancoragem da enunciação.

A enunciação está justamente no trabalho do sujeito com a linguagem e o sujeito ora assume a função de enunciador, ora de enunciante na produção do discurso, já que nenhum discurso permanece igual, pois a cada nova interação são refeitas as cenas que o envolvem discursivamente.

Assim, a noção de discurso à luz da enunciação é aquela que se realiza mediante o procedimento de instauração das categorias de pessoa, espaço e tempo visando a produção do enunciado, pois sempre que formulamos os enunciados, os fazemos para um dos sujeitos da enunciação, além disso, envolvemos e inserimos o outro no jogo discursivo enunciativo.

Na investigação do mundo dialógico da enunciação, as funções assumidas pelo enunciador contemplam as necessidades dos enunciatários para que juntos enriqueçam a cena enunciativa, assim, o enunciador “deve ser tomado como uma categoria abstrata, cujo preenchimento, numa manifestação específica, faz emergir o que conhecemos como autor, falante, artista, poeta, etc.; a noção de enunciatário, igualmente, define-se como categoria por meio da qual se manifestam leitores e fruidores de maneira geral” (TATIT, 2002, p. 163).

Cabe dizer, sobretudo, que no plano do texto a subjetividade inserida na enunciação cumpre propósitos diferenciados, visto que nem sempre as convicções do enunciador são as mesmas de seus interlocutores. Nesse sentido, é preciso dizer que para cada discurso são direcionadas múltiplas propostas de interação pela linguagem, sendo por meio dela que o sujeito encontra seu momento e espaço para ancorar sua interação.

À luz da subjetividade na linguagem, os sujeitos expressam e marcam suas propostas comunicativas no plano da individualidade e da coletividade no funcionamento da enunciação. E a proposição dialógica assumida pelo lugar discursivo da linguagem na interação dos sujeitos está ligada diretamente ao plano da enunciação que carece de sujeitos inseridos em um momento de realização e um espaço de efetivação dos enunciados construídos ou em constituição.

Não há sujeitos sem contextos, nem perpetuação da língua sem a valorização das marcas linguísticas. Os contextos sociais e linguísticos caracterizam a enunciação como uma diversa instância da língua, ancorando o lugar do falante no discurso, posto que é “apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma

realidade” (BAKHTIN, 2014, p. 160) constituindo os enunciados marcados pelos sujeitos inseridos em um espaço e tempo linguístico e social.

Discorrer sobre a ancoragem das tramas da enunciação significa refletir sobre o processo vital da língua, já que a enunciação faz e permite que o acontecimento da língua se materialize nas ações dos sujeitos. Estes tornam uma realidade sua função de comunicar e interagir consigo e com o outro.

Nesse sentido, a vitalidade da língua representa na identidade do sujeito, o seu poder de transformação e orientação, tanto que a organização e os discursos podem ser propostos em contextos significativos na problematização com as marcas de subjetividade da linguagem corroboradas na construção da formação dos falantes. É no poder heterogêneo e multifacetado da língua que as referências contextuais e temporais são agregadas aos atos enunciativos do sujeito na função vital dos enunciados realizados.

O contexto só existe porque os sujeitos inferem nele marcas e concepções referentes à língua, à linguagem e à enunciação. Há que se dizer também a existência de um contexto linguístico e social, como ocorre com a categoria de tempo; nem sempre o tempo linguístico da enunciação representa a temporalização social do sujeito, é preciso que ele elabore e busque nas entrelinhas as referências de que “as línguas podem ser enunciadas” (SOUSA, 2020a, p. 45).

Além disso, não há constituição do sujeito sem que a sua relação com o contexto não esteja clara, do mesmo modo, não há sujeito sem linguagem, não há linguagem sem plano de subjetividade e não há comunicação sem que a enunciação não encontre terreno fértil para a produção do discurso e da interação entre os enunciadores da cena enunciativa.

Assim sendo, as breves notas sobre o destaque da *enunciação*, *linguagem* e *língua* colocam em destaque a atuação necessária do sujeito na realização contínua com a língua, pois é nela que os falantes se constroem como seres dialógicos e propositores das cenas da enunciação, ancorando o dizer e o fazer linguístico ou social dos usuários da língua.

### **As categorias na instauração da cena enunciativa**

Entender que enunciar é constituir um processo de comunicação e interação entre os sujeitos inseridos em um contexto social e presentes em uma temporalização dos discursos implica compreender que os falantes estão imbuídos de suas convicções linguísticas e sociais. Nesse sentido, o enunciado como produto e resultado da enunciação realiza-se mediante a passagem do discurso

pelas categorias de *pessoa, espaço e tempo*.

Os enunciados jamais aparecem no plano da discursivização sozinhos ou isolados de seus contextos de uso e das marcas orais inerentes ao ensino e à efetivação da língua; eles trazem uma carga interpretativa das condicionantes de pessoalidade, espacialidade e temporalidade em que são, foram ou serão produzidos.

Quando produzimos os enunciados pensamos nos nossos interlocutores, naqueles que interagirão conosco, uma vez que os resultados da enunciação podem ser apresentados de forma oral, escrita (textos) e sinalizadas<sup>48</sup>, pois há que se considerar também que na Linguística de Sinais são produzidos enunciados verdadeiramente coerentes aos contextos da efetivação da língua.

Na criação da cena enunciativa, os sujeitos fazem suas escolhas que melhor se adaptem aos contextos e tempos de uso, visto que não há enunciação sem a ação dos falantes, pois, estes simbolizam agentes principais que marcam na enunciação os múltiplos sinais de seus discursos, de seus enunciados. Justificar a existência do enunciado concebido nas instâncias enunciativas e classificadas como enunciador/enunciatário, narrador/narratário, interlocutor/interlocutário formaliza que cada propósito enunciativo aconteça.

No nível discursivo são centralizadas as investigações da enunciação, uma vez que é nele que as preferências enunciativas do sujeito envolvido auxiliam e constroem a cena enunciativa como manifestação da língua. Assim, na instauração do enunciado, as categorias da enunciação podem tanto ser enunciativas quanto enuncivas, dependendo das possibilidades como os enunciados são formulados e projetados por cada um dos sujeitos.

Quando se reflete sobre a compreensão da enunciação e como ela se instala nas ações discursivas e interativas dos sujeitos, compreende-se que o ato de enunciar é inerente à existência humana, assim compreendemos que a percepção da “enunciação é este colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82).

A ação de interagir com o outro constitui o discurso produzido pelo locutor e seus interlocutores e a enunciação coloca a língua em amostragem possível na função de viabilizar o contato dos sujeitos com os diferentes contextos, espaços e tempos linguísticos e sociais. Ao se envolver nas trilhas discursivas, os falantes da língua possibilitam que a enunciação se efetive também nas representações, referências e regulações realizadas pelos usuários da língua.

Sendo o acontecimento da língua, a enunciação à luz dos mecanismos da actorialização, da

---

<sup>48</sup> Embora não se fale muito sobre a enunciação à luz da Linguística de Sinais, os sujeitos surdos produzem cenas enunciativas e formalizam os enunciados nas peculiaridades da Língua Brasileira de Sinais.

espacialização e da temporalização que compõem a debreagem como movimento instaurador de pessoa, espaço e tempo na caracterização do enunciado e atribuição dos sentidos diversos ao resultado da enunciação, o resultado é sempre um produto marcado de referências, que chamamos de enunciado. Assim, nenhum enunciado tem como marca a homogeneidade discursiva, pois as cenas que são projetadas, os contextos construídos dependem das concepções e dos modos de interação das pessoas envolvidas na ação de enunciar.

Ao se envolverem nas cenas da enunciação, os usuários da língua marcam suas convicções e propõem questionamentos no trabalho com as marcas enunciativas, compreendendo que o estatuto da enunciação como teoria se materializa na concepção de “atividade pela qual se manifesta a presença codificada do locutor no interior do enunciado” (FLORES; TEIXEIRA, 2017, p. 26).

Mas quem é o locutor na teoria enunciativa e onde pode ser perceptível a enunciação? O locutor da enunciação é o sujeito que possibilita as referências de realização da língua, inserindo-se no trabalho com a literatura, a filosofia, a linguagem, o discurso e o texto; em linhas gerais, não existe a possibilidade de desvencilhar o sujeito da enunciação, porque ela está língua e a língua na identidade do usuário.

Entendida a enunciação como a própria comunicação e interação, ambas realizadas entre os sujeitos da cena enunciativa inseridos na espacialização realizável contextual e temporalização de marcações temporárias construídas social e linguisticamente engendram a estabilização da enunciação na língua. Assim, discorro resumidamente e genérica, a seguir, sobre as categorias da enunciação, mecanismos responsáveis pela construção da cena enunciativa.

### **Os sujeitos na ação discursiva: a categoria de pessoa**

A categoria de pessoa é essencial na construção do processo discursivo e comunicativo, pois é nesta categoria em que os sujeitos envolvidos no dizer, isto é, na enunciação, são mostrados por meio da construção da cena enunciativa em que a pessoa é instaurada no discurso mediante um processo caracterizado de debreagem.

Nesse processo, são instauradas as categorias da enunciação marcando as referências da pessoa no discurso, do discurso em uma temporalidade e do contexto em que a discursivização se amplia. Assim, o procedimento do recurso da debreagem funciona-se como aporte favorável na constituição realizável do discurso o que possibilita “compreender como o enunciador envolve-se no discurso significa entender também a processualização efetiva da língua” (SOUSA, 2020b, p. 57).

Para clarificar melhor a compreensão da instalação de pessoa na enunciação, apresento, abaixo, três exemplos que servem de direcionamentos que visibilizam a categoria de pessoa no processo de elaboração da enunciação.

- (1) *Eu* preciso, urgentemente, falar com você sobre algumas questões de trabalho (o *eu-enunciador* se instala no discurso e permite que seu interlocutor faça o mesmo).
- (2) *Nós* estaremos lhe aguardando para conversarmos amigavelmente (a pessoa duplicada, *eu+eu*, assume a função de enunciador na produção discursiva da cena).
- (3) *Quero* conhecer Fernando de Noronha (o actante da enunciação *eu* é debreado, enunciativamente, sem o uso do pronome, sendo recuperado pelo número-pessoal do verbo *querer*, flexionado na primeira pessoa do singular).

A categoria de pessoa é um tanto complexa por ser um processo de actorialização, considerando o que pode ou não ser pessoa do discurso, havendo, portanto, uma variedade e essa diversidade da categoria de pessoa no discurso assume a função ora de locutor, ora de interlocutor, sendo distinguida por Fiorin (2016), na instância de pessoa, como pessoa demarcada, pessoa multiplicada, pessoa transformada, pessoa subvertida, pessoa transbordada e pessoa desdobrada, cada uma delas com suas especialidades que perpassam e se instauram no discurso e no desenvolvimento das funções actanciais desenvolvidas nos enunciados.

Devido à extensão deste trabalho não compete ao referido estudo pontuar e explicar cada uma das pessoas apresentadas por Fiorin (2016), contudo, apenas trazer para o embate o seu plano diverso de realização e instalação do sujeito no discurso. Assim, o processo de actorialização, isto é, de compreensão da pessoa no discurso estende-se para as instâncias discursivas, linguísticas e de instauração do sujeito no próprio discurso.

Os mecanismos basilares que instauram e permitem funcionar as categorias da enunciação na produção do enunciado são dois: a debreagem e a embreagem. O procedimento da debreagem pode ser manipulado pelo enunciador, já que ele infere as marcas no enunciado inserido em um ato enunciativo, ora estando presente na enunciação, ora apagando as marcas de pessoa e, nesse sentido, a debreagem “consiste na operação de projetar no enunciado as marcas de pessoa, espaço e tempo, podendo ocorrer, então, três tipos de debreagem: a actancial (de pessoa), a espacial e a temporal” (HILGERT, 2007, p. 70).

A debreagem como propiciadora na construção da enunciação pode ser *enunciativa* quando há a presença do enunciador na realização da cena e na produção do enunciado, marcando a existência de pessoa no discurso, como também *enunciva* quando o sujeito não focaliza no enunciado as marcas

da enunciação. Além da debreagem, cabe pontuar a existência ainda da embreagem que é a possibilidade de “efeito de retorno à enunciação, produzido pela neutralização das categorias de pessoa e/ ou espaço e/ ou tempo, assim como pela denegação da instância do enunciado” (FIORIN, 1995, p. 29).

Enquanto no procedimento da debreagem enunciativa é estabelecida uma aproximação entre o enunciado e o sujeito da enunciação, marcando seu tempo e espaço de realização, na debreagem enunciativa, por sua vez, ocorre um processo de distanciamento ou apagamento desse enunciador em que o sujeito não se coloca de maneira enfática na enunciação ou na produção de seu texto, um belo exemplo de textos enuncivos são os verdadeiros textos jornalísticos, marcados pela caracterização da impessoalidade discursiva.

Dizer que um texto é enuncivo significa considerar seu plano de impessoalidade no contexto de elaboração. Nele não há opiniões e nem pontos de vista de quem o produz, por mais que o enunciador queira emitir seus julgamentos isso não é cabível. Assim, os textos enuncivos compõem-se em propostas impessoais do enunciador, porque “eles são sempre fruto da subjetividade e da visão de mundo de um enunciador. O que há são textos que produzem um efeito de objetividade” (FIORIN, 2003, p. 179).

A categoria de pessoa é a marca instancial que coloca o sujeito em destaque, em ação na produção do enunciado, embora alguns dos enunciados produzidos possam ou não trazer as marcas objetivas e subjetivas de quem estabelece a cena enunciativa. Desse modo, projetar a compreensão de como o enunciador envolve-se no discurso, ancorando finalidades e sentidos implica colocar a língua em um amplo e eficaz processo de processualização, marcando a interação entre os sujeitos.

### **Lócus discursivo: a categoria de espaço**

O lugar do discurso, isto é, da enunciação, quase sempre, não recebe as devidas considerações em relação à categoria de pessoa. Para se compreender a construção da cena enunciativa na noção de espaço é necessário entender que o espaço linguístico não é o mesmo espaço físico. No espaço linguístico, as ações acontecem com base nas referências que o texto tenciona e nas pistas textuais inseridas na enunciação textual, já no espaço físico a enunciação se efetiva no *aqui*, no acontecimento centralizado nas ações do enunciador.

Situar o outro no espaço discursivo da enunciação significa elaborar um processo contínuo de aprendizado e interação com as “as referências enunciativas da espacialização que orientam, por

exemplo, o leitor e permitem que ele interaja com seus interlocutores, designando o lugar de realização da enunciação” (SOUSA, 2020b, p. 57).

Compreender os elementos que fazem alusões enunciativas do espaço na enunciação pressupõe trazer para o centro discurso do falante da língua no direcionamento da inserção do ambiente discursivo com os demais interlocutores, designando o lugar de realização da enunciação destacado nas menções dêiticas *aqui, ali, aí, lá, acolá*, por exemplo. Assim, essas referências além de direcionar a produção dos enunciados por seus interlocutores tornam cada um protagonista.

Para compreendermos melhor a noção de espaço na enunciação, analisaremos os seguintes exemplos:

- (4) *Aqui* não é lugar para mim (indica o lugar do enunciador EU).
- (5) Não vá até *lá* (definição/localização do espaço, a partir da enunciação. *Lá*, nesse caso, opõe-se ao *aqui* do enunciador).
- (6) Estou indo *aí* combinar com você sobre nossa viagem (*aí* institui o lugar do TU, opondo-se ao *aqui* do EU).

Todas as referências apresentadas, nos exemplos acima, são enunciativas porque marcam o lugar do enunciador para com seu enunciatário. Assim, há uma clareza no enunciado produzido pelo enunciante, o sujeito da enunciação, que pratica a ação e permite que o discurso seja localizado em uma esfera de espacialização.

Além dos espaços enunciativos, há a existência também dos *espaços enuncivos* na cena enunciativa, principalmente quando as referências dêiticas cumprem sua função anafórica, retomando a efetivação dos enunciados.

Para melhor esclarecer, vejamos dois simplórios exemplos em que ocorrem a realização dos espaços enuncivos no acontecimento da enunciação.

- (7) Amo muito Recife. Hospedei-me alguns dias *naquela cidade* e, apesar do alto custo de vida, minhas lembranças sempre me levam para *lá*.
- (8) Visito o Centro Histórico de São Luís sempre que posso. *Aquele* lugar é fantástico, *lá*, tenho contato com a cultura histórica.

As referências espaciais enuncivas, nos exemplos propostos, marcam o *eu-enunciador* ao mesmo tempo em que o *eu* ocupe o lugar de *não-eu-enunciador* na proposta enunciva. Além disso, são espaços enuncivos também os figurativizados ou não, indicados no enunciado sem que ocorra a relação entre eles e a espacialização de acontecimentos da enunciação.

Em síntese, os espaços enuncivos estabelecem-se, sobretudo na produção de notícias, pois o

lugar do discurso não simboliza o lugar de realização do enunciador. Sendo assim, o espaço enuncivo é um espaço não-espaço em que ocorre de maneira figurativizada e efêmera a produção do enunciado na cena enunciativa.

O espaço de enunciação é sempre um espaço que nasce mediante as ações dos sujeitos, pois esses trazem para a cena enunciativa suas convicções e considerações relativas à língua, que ora transita entre o espaço físico e o espaço linguístico criados pelas referências e pelas propostas textuais.

Embora, não seja muito discutida a noção de espaço na enunciação, Fiorin (2016) classifica o espaço enunciativo como: espaço dominado, espaço demarcado, espaço sistematizado, espaço transformado, espaço subvertido e espaço desdobrado.

Saber como a categoria de espaço instaura o discurso na ação de seu enunciador significa compreender que os espaços, sobretudo, nas narrativas são moldados, mutáveis e reinventados. Assim, ao compreender a função da espacialização promove-se a efetivação dos enunciados em um lugar social do enunciador e enunciatário, como também um espaço linguístico habitado pelos sujeitos do texto.

### **Cronometrar as ações discursivas: a categoria de tempo**

Quem nunca se preocupou como o tempo? A história da humanidade está cronometrada e organizada na passagem do tempo. O tempo é visto como um momento de passagem muito rápido e, por isso, sempre foi uma das grandes inquietações do homem quanto ao seu percurso e todas as ações humanas estão inseridas em uma marca de temporalidade.

Assim como o espaço linguístico se difere do espaço físico na enunciação, o mesmo ocorre com a categoria enunciativa de tempo. O tempo do texto não é a mesma temporalização em que ocorrem os fatos no tempo físico (manhã, tarde e noite) ou no tempo cronológico (dias, horas, minutos, segundos), porque estão relacionados e instalados nos atos da fala. Ademais, a noção de tempo na enunciação marca-se nos mecanismos que possibilitam a compreensão da passagem temporal do discurso na construção da cena enunciativa.

Na enunciação, o tempo físico-cronológico é fugaz e passageiro, já no plano figurativizado enunciativo do texto, isto é, o linguístico, o tempo perpetua-se mediante cada nova interação do enunciador com o texto, pois nesse contexto linguístico, o sujeito reativa lembranças, rememora situações e insere-se na temporalização da produção do enunciado textual.

A noção de tempo como categoria enunciativa da linguagem liga-se ao contexto da narração,

porque “o tempo da enunciação, isto é, o tempo em que se situa o acontecimento que é a produção de um enunciado, pode ser designado dentro do próprio enunciado” (CERVONI, 1989, p. 31).

As noções de tempo na enunciação além da utilização de advérbios que as marcam no texto, têm-se também os tempos verbais (presente, pretérito e futuro) quando indicam ao sujeito a temporalidade em que as ações se realizam no plano da narrativa, tempo linguístico, e no contexto da enunciação, tempo físico-cronológico.

O tempo na enunciação marca o significativo momento dos acontecimentos das ações dos sujeitos no funcionamento eficaz dos enunciados produzidos na língua pelos enunciadores e enunciatários, atores que enunciam e juntos constroem a cena enunciativa com suas especificidades e formatos.

Com a finalidade de apresentar melhor o conceito de tempo na enunciação e de maneira simplória, seguem, abaixo, dois exemplos em que a categoria de tempo pode ser identificada tanto no tempo enunciativo quanto no enuncivo.

(9) *Amanhã* viajaremos para os Lençóis Maranhenses (tempo enunciativo, porque o *amanhã* marca o futuro em virtude do momento presente).

(10) No dia *20 de novembro* do ano passado comemoramos o dia da Consciência Negra na escola do bairro (tempo enuncivo, porque a data está marcada no enunciado)

Cabe dizer, ainda, que Fiorin (2016) demonstra a ocorrência de tempos, classificando-os em: tempo dominado, tempo demarcado, tempo sistematizado, tempo transformado, tempo harmonizado, tempo subvertido e tempo desdobrado. No tempo sistematizado há a sistematização aos tempos verbais, dos advérbios, das preposições e das conjunções.

Compreender cada uma das noções de temporalização na enunciação implica envolver-se na enunciação, produzir os enunciados sob o ponto de vista do tempo diversificado, porque a cada tempo em que a cena enunciativa é construída os enunciados são alterados mediante as especificidades instaladas nos atos comunicativos e interativos dos sujeitos e nas referências direcionadas aos resultados da enunciação.

O simulacro das realidades sociais e linguísticas na enunciação é construído mediante a realização do procedimento da debreagem que coloca em cena as categorias enunciativas, pois a tríplice enunciativa complementa-se, visto que “toda enunciação supõe um locutor e um alocutário; ela se dá no tempo, em um determinado momento; os actantes da enunciação (locutor e alocutário) encontram-se no espaço, em um determinado lugar, no momento em que ela ocorre” (CERVONI, 1989, p. 23).

Os actantes da enunciação, isto é, os que participam da cena enunciativa, constroem e organizam seus discursos moldando com as características do espaço de realização da enunciação e na marcação temporária em que são estabelecidas as interações na produção dos enunciados. Considerar essas referências na formulação de cenas enunciativas significa manter a transparência na organização do funcionamento linguístico e social da enunciação.

Entender o tempo da enunciação na ação dos actantes discursivos implica compreender que o tempo da cena enunciativa pode ser modelada a cada momento em que os sujeitos resolvem interagir e, nessa interação, a enunciação é refeita e adaptada às finalidades que os envolvidos têm em mente. Quando o tempo da enunciação é marcado no tempo do discurso, promove-se também o espaço da ação discursiva em que os actantes efetivam no ato de enunciar.

Impossível, amorfa e infértil é a característica da concepção que tenta sem sucesso apresentar os estudos sobre a enunciação na constituição das cenas enunciativas sem que as categorias de pessoa, espaço e tempo não sejam consideradas. A enunciação está presente na linguagem, na construção e na ancoragem dos discursos, porque a organização discursiva simboliza também a estruturação e a realização da linguagem no contexto enunciativo.

As categorias de pessoa, espaço e tempo na enunciação são amplas e não são todas discutidas na extensão deste trabalho, porque este não as comporta. Assim, fica evidente que as categorias estão presentes na enunciação, possibilitando que a cena enunciativa seja construída e reconstruída a partir das relações do sujeito com a linguagem, do contexto e das marcas temporais.

### **Considerações finais**

Não é possível falar da atuação do sujeito sem que este não esteja envolvido com o papel que a linguagem atribui ao processo de construção de sua identidade. Na linguagem o sujeito encontra as razões para fazer a interação acontecer e nesse funcionamento entra em cena a língua como propositora e produtora de referências que marcam as formas como os discursos são promovidos.

A linguagem fala muito mais do sujeito do que o sujeito da própria linguagem, já que é constituído por ela como instância comunicativa e interativa entre seus interlocutores. Nesse sentido, a língua assume um lugar primordial na formação do falante, pois não há nenhuma identidade que não seja construída sem que não considere o relevante papel da língua na formação e perpetuação dos sujeitos.

Ao refletir sobre a funcionalidade da língua, discute-se sobre o acontecimento da



enunciação, já que enunciar significa comunicar, dizer, interagir e problematizar as razões necessárias que fazem o discurso transparecer nas ações discursivas dos sujeitos inseridos em um contexto de realização do dizer e marcado em um tempo de organização do discurso, direcionando-o aos interlocutores.

Na cena enunciativa entram em destaque as categorias de pessoa, espaço e tempo que marcam a passagem da enunciação em um contexto linguístico e social, implementadas em um tempo físico-cronológico e linguístico de acontecimento das ações discursivas caracterizadoras da enunciação.

As categorias da enunciação instalam no plano de realização do discurso os actantes, como de suas concepções de mundo e da linguagem, em uma espacialização e temporalização. O tempo do discurso é o tempo da enunciação e o espaço da enunciação é o espaço do discurso. Grosso modo, entende-se que a enunciação faz parte da identidade que os sujeitos constroem por meio da linguagem e constituem as cenas enunciativas efetivadas.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do modo sociológico da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes/Edunicamp, 1989.
- CERVONI, Jean. *A enunciação*. São Paulo: Ática, 1989.
- FIORIN, José Luiz. A pessoa desdobrada. *Alfa*, n. 39, p. 23-44. São Paulo, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br>. Acesso em: 04 jun. 2020.
- FIORIN, José Luiz. Pragmática. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à linguística: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. 2ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.
- HILGERT, José Gaston. Língua falada e enunciação. *Revista Calidoscópico*. Vol. 5, n. 2, p. 69-70, mai/ago., 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br>. Acesso em: 04 jun. 2020.
- SOUSA, Ivan Vale de. As tramas da enunciação. In: SOUSA, Ivan Vale de. (Org.). *Linguística, Letras e Artes: cânones, ideias e lugares*. Vol. 1. Ponta Grossa - PR: Atena, 2020a. Disponível em: [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br). Acesso em: 20 ago. 2020.
- SOUSA, Ivan Vale de. As evidências das categorias enunciativas. In: SOUSA, Ivan Vale de. (Org.). *Linguística, Letras e Artes: cânones, ideias e lugares*. Vol. 2. Ponta Grossa – PR: Atena, 2020b. Disponível em: [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br). Acesso em: 20 ago. 2020.
- TATIT, Luiz. A linguagem do texto. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. Vol. 1. São Paulo: Contexto, 2002.

**Submissão: setembro de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**

## ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS OBSERVADAS NA PRODUÇÃO LINGUEIRA DO JORNAL *O BOM LADRÃO* COMO MARCAS DO PENSAMENTO ULTRAMONTANO

### *DISCURSIVE STRATEGIES OBSERVED IN THE LANGUAGE PRODUCTION OF THE JOURNAL "O BOM LADRÃO" AS MARKS OF THE ULTRAMONTAN IDEAL*

**Laila Maria Handam Alvim**

Universidade Estadual de Minas Gerais

lailahamdan60@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2827-1593>

#### **Resumo**

Este estudo tem como foco a análise do discurso modelar do ideário ultramontano, considerando como *corpus* o jornal "O Bom Ladrão" (Mariana, 1873-1878). As análises observam comportamento relacionado à produção discursiva de acordo com intencionalidade do enunciador, consubstanciando-se a partir de fenômeno linguístico e da intencionalidade discursiva e, portanto, denunciador de informações que contribuem para percepção de estratégias discursivas e de memória de Mariana, *locus* privilegiado do pensamento ultramontano no Brasil. Estabeleceu-se pesquisa de natureza qualitativa na medida em que se instala em múltiplas possibilidades de olhares sobre a realidade observada, consolidando-se em *corpus* de ordem documental, da imprensa escrita. O modo de trabalho se caracterizou como de levantamento de dados. Para análise, foram adotadas as teorias relativas ao estudo do discurso, comprovando-se a possibilidade de se relacionarem às práticas languageiras e identitárias, construtoras da memória cultural e discursiva da região, e a relação entre o acontecimento discursivo e o movimento ultramontano.

**Palavras-chave:** Discurso ultramontano; Relações discursivas. Memória discursiva. Práticas languageiras.

#### **Abstract**

*This study concerns the analysis of the speech model of the ultramontane ideals, considering the newspaper "The Good Thief" as corpus. The analyses observe behavior related to discursive production according to the enunciator's intention, consubstantiating itself from linguistic phenomenon and discursive intentionality and, therefore, from the denouncer of information that contribute to the perception of discursive strategies and memory of Mariana, privileged locus of ultramontane thinking in Brazil. Qualitative research was established to the extent that it is installed in multiple possibilities of looking at the observed reality, consolidating itself in a corpus of documentary order, of the written press. The work was characterized as data collection. For the analysis, theories related to the study of discourse were adopted, proving the possibility of relating to the language and identity practices that construct the cultural and discursive memory of the region, and the relationship between the discursive event and the ultramontane movement.*

**Keywords:** Ultramontane discourse; Discursive strategies; Discursive memory. Language practices

#### **Introdução**

Este estudo tem como tema a observação do discurso ultramontano, em *corpus* do jornal *O Bom Ladrão*, e a organização do discurso, ou seja, como se dá a enunciação no discurso ultramontano. A pergunta geradora organizou-se a partir da questão relacionada à construção dos enunciados nos

textos do jornal “O Bom Ladrão” que remetesse ao pensamento ultramontano em Minas Gerais - Mariana, a partir da chegada de D. Viçoso, representante das ideias ultramontanas e denunciador de informações que contribuem para a organização / reconstrução da memória e, portanto, das práticas sociais discursivas, reflexos do pensamento naquele momento histórico-social.

Objetivou-se, principalmente, identificar a construção discursiva relacionada às ideias ultramontanas presentes em *corpus* elaborado a partir do jornal “O Bom Ladrão”, representante da sociedade católica no século XIX. Especificamente, procurou-se organizar levantamento de estratégias linguísticas com a observação de dados coletados e analisados segundo perspectiva discursiva; perceber as práticas languageiras e identitárias relacionadas à memória cultural e discursiva da região Mariana, *locus* privilegiado do pensamento ultramontano no Brasil, e espaço cultural privilegiado como patrimônio cultural da humanidade (Região dos Inconfidentes). É relevante destacar o espaço histórico-cultural em que se promoverá a construção do *corpus* para a observação e análise das construções com referência às práticas religiosas com diretrizes ultramontanas.

Somada à pesquisa linguística de elementos construtores de enunciados, acrescenta-se que os estudos discursivos caminham para percepções que vão além da análise tradicional, incorporando o olhar do espaço e do tempo em que se construíram textos, especificamente, do jornal *O Bom Ladrão*. Vejam-se as palavras de Menezes e Santos (2015, p.19):

Assim, mesclando marcas das suas origens e das novas relações no espaço das minas, os indivíduos participam, seja pelo compartilhamento de valores, seja pelo conflito em relação às normas e crenças predominantes, da constituição e da difusão de imaginários importantes na formação do Estado Nacional e da formulação de novas identidades, deixando-as em artefatos que são transformados em monumentos e narrativas do passado. É importante ressaltar que muitas dessas representações acham-se intactas, seja como obras de arte, monumentos, praças, casarões, igrejas e acontecimentos discursivos os mais diversos, disponíveis a se constituírem como objetos de pesquisa nas áreas das ciências humanas e sociais, e, sobretudo, no campo dos estudos da linguagem.

Também é relevante destacar que, segundo Menezes, Flausino e Marques (2015, p.16),

O sintagma Região dos Inconfidentes corresponde a uma construção discursiva que contém elementos do espaço geopolítico e da história, delimitados por marcas da vida coletiva através do tempo. Como índices de convivência da coletividade, trata-se de uma região mundialmente reconhecida pela riqueza do seu patrimônio cultural.

A pesquisa foi de ordem qualitativa na medida em que se instalou em possibilidades de olhares sobre a realidade observada, com informações organizadas e interpretadas em *corpus*, cujo material consolida-se em pesquisa de ordem documental. O modo de trabalho se caracterizou como de

levantamento de dados de jornal, que circulou de 01 de outubro de 1873<sup>49</sup> a 30 de abril de 1878, caracterizando-se como *periódico religioso, literário e noticioso*.

## Discurso e Memória

“...é dentro da, e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente, dado que ambos só ganham existência pela língua.”

Émile Benveniste

Buscando a relação entre os conceitos selecionados, para a empreitada deste estudo foram consideradas pesquisas estabelecidas a partir dos estudos discursivos imbricados com as práticas languageiras e identitárias. Segundo Charaudeau e Maingueneau (2014, p. 169), a partir dos anos 80, ocorre modificação no modo de conceber a linguagem, percebida pela proliferação do termo “discurso”, passando-se à observação de elementos que superam o estudo das línguas propriamente ditas, como virtualidades, para seu uso em um contexto particular. O discurso é contextualizado,

(...) não intervém em um contexto como se o contexto não passasse de uma moldura, um cenário; de fato, não existe discurso que não seja contextualizado: não se pode, de fato, atribuir um sentido a um enunciado fora de contexto. Além disso, o discurso contribui para definir seu contexto e pode modificá-lo durante a enunciação. (p. 171)

Ressalta Benveniste (1989, p. 81) que as condições de emprego das formas linguísticas são diferentes das condições de emprego da língua. “São, em realidade, dois mundos diferentes, e pode ser útil insistir nesta diferença, a qual implica uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar.” Ou seja, a enunciação, que é colocar a língua em funcionamento como ato individual, toma a língua como instrumento considerando os caracteres linguísticos que estabelecem a relação. Isso porque, antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. O locutor se apropria do aparelho formal da língua de acordo com seu posicionamento como tal, de acordo com índices específicos e procedimentos acessórios, empregando-a para a expressão de sua relação com o mundo. Nessa ideia, configurou-se a possibilidade de reconstrução da memória, destacadamente, representativa da ideologia ultramontana.

Na situação de enunciador, o homem constitui sua subjetividade, a emergência do ser de uma propriedade fundamental da linguagem. Portanto, é na/pela linguagem que se determina o *status* linguístico da *pessoa*. “A linguagem ensina a própria definição do homem.” (BENVENISTE, 1995,

---

<sup>49</sup> Destaque-se que, no referido documento, há anotação sobreposta a lápis com a data de 01 de fevereiro de 1873. Porém, os exemplares acessados para análise trazem, na primeira edição, a data mencionada (01-10-1873)

p. 285), não possibilitando o estudo das formas linguísticas independentemente ou desconectadas da linguagem, porque é a linguagem que as habilita à proposta comunicativa, sendo possível apenas na medida em que cada locutor se propõe como sujeito, formando-se o *eu* no discurso. E esse *eu* é, da mesma forma, formador do discurso, em todas as imbricações sociais e históricas, comprovando-se que, ao se observar o discurso, chega-se ao homem e, conseqüentemente, à sociedade onde está, com seus valores, com suas ideias, com seus pensamentos, com suas vontades e expectativas. Então, confirma-se a linguagem como instância que permite articular os processos históricos aos fenômenos linguísticos, porque o homem é reconhecido por sua capacidade de significar e significar-se, e a linguagem é encarada como mediação necessária. Citando Kristeva, Muzzi (2009, p. 15) diz que estudar a linguagem é

captar a multiplicidade dos seus aspectos e funções, é construir uma ciência e uma teoria estratificadas cujos diferentes ramos abrangem os diferentes aspectos da linguagem, para poderem, num tempo de síntese, fornecer um saber sempre mais preciso do funcionamento significante do homem.

Reforça-se que trabalhar com os domínios da memória é naturalizar as relações sócio-históricas e perceber os sentidos, porque não há enunciado geral, livre, neutro e independente, mas sempre parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo em jogo enunciativo. E cita Foucault,

o enunciado “tem sempre margens povoadas de outros enunciados”, o que lhe garante estar sempre atravessado por uma memória que trabalha estabelecendo relações possíveis entre um acontecimento do passado e lhe abre um futuro eventual, ou seja, distante de uma estabilidade e de uma homogeneidade. Assim, “não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados”

Para Gregolin (2007), as práticas discursivas constituem dispositivos identitários e produzem subjetividades como singularidades históricas a partir do agenciamento de trajetos e redes de memórias permitindo a inteligibilidade de certas escolhas temáticas num dado momento histórico. Assim o espírito de uma época pode ser percebido e reconstruído.

Considere-se que novas representações não anulam os sentidos tradicionais, cada enunciado relaciona-se com outras séries de formulações, com outros trajetos que se cruzam e constituem identidades por meio da reativação da memória discursiva. Gregolin (2007, p. 15) destaca que as análises a partir do acontecimento discursivo exigem a priorização das materialidades discursivas (sua heterogeneidade constitutiva), porque “os discursos são atravessados por uma divisão entre dois espaços discursivos: a) o da manipulação das significações estabilizadas, normalizadas; b) o das

transformações do sentido. A fronteira entre esses dois espaços é muito difícil de determinar.” Exigem que a descrição e a interpretação devam ser simultâneas: e é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes.

Como os sentidos estão permanentemente inseridos em redes enunciativas, a descrição de um enunciado coloca necessariamente em jogo (...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequência. Esse discurso-outro marca, na materialidade discursiva, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico. (GREGOLIN, 2007, p. 14)

Assim, o estudo do discurso deve ser a interdiscursividade, as redes de memória que produzem sentido em um momento histórico:

O discurso não é um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe (...) só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço. (PÊCHEUX, 1997, In: GREGOLIN, 2007 p. 17).

Dessa forma, chega-se à realidade de que os estudos discursivos não perdem de vista as condições nas quais se realizam os enunciados (da linguagem e da história). Essa existência faz o discurso emergir em relação com um domínio de memória, como jogo de posições possíveis para um sujeito, como elemento em um campo de coexistência, como materialidade repetível. Segundo Menezes e Santos (2015, p. 7),

Questões que dizem respeito à memória adquirem um destaque similar [ao dos estudos da linguagem]. No final do século 20, os estudos da memória, principalmente da memória coletiva, constituíram-se como preocupação sociológica e historiográfica no campo das humanidades. Entretanto, em decorrência das observações sobre o papel fundamental que desempenha a linguagem na sua constituição, essa passa a ser percebida não mais como produto estável e de contorno definido, mas como parte das representações dos indivíduos no cotidiano das suas interações.

Dessa feita, estabelece-se o estudo da expressão linguística como elemento constitutivo da linguagem e, portanto, construtor das representações dos indivíduos no cotidiano de suas práticas languageiras. Os autores não desenham as representações da memória como definitivas, mas que “integra(m) o conjunto de signos compartilhados das mais diversas situações de comunicação e multiplicidade de discursos que transitam na vida comunitária” (MENEZES; SANTOS, 2015, p.7). Ainda com suas palavras,

Assim, seja como interdiscurso, saberes compartilhados, signos vinculados a manifestações do passado, situações de discurso ou como discursos circulantes etc., a memória passa a

constituir-se um objeto importante para os estudos discursivos, evidenciando vínculos entre os usos da linguagem e as práticas sociais no tempo e no espaço.

Os índices linguístico-discursivos são elementos que transitam na vida comunitária em formações discursivas que possibilitam a compreensão das representações da memória com foco em compreender a identidade como efeito de sentido, provocado no e pelo discurso, evidenciando as ideias e indivíduos da sociedade local. Assim, a materialidade discursiva contribui para o conhecimento do espaço social, cultural e humano. Este estudo, reiterando, olhou para os acontecimentos discursivos escritos – o jornal O Bom Ladrão. E, mais especificamente, referindo-se às pesquisas do campo do discurso, destaca que o campo torna singular a questão identitária, que, ao mesmo tempo, dialoga com estudos culturais e sociais, com várias áreas do conhecimento e com os estudos da linguagem. A questão identitária molda-se nas estratégias do sujeito que toma a palavra e, por meio dela, deixa uma marca de si, como registro da fala (ou escrita) no passado.

Para Patrick Charaudeau (2009, p. 24), a noção de contrato (conjunto de saberes compartilhados entre os indivíduos de uma coletividade) permeia qualquer ato de linguagem, uma vez que permite que a intercompreensão aconteça e que os indivíduos sejam reconhecidos como sujeitos de papéis sociais e portadores de direitos comunicacionais ou relativos ao uso da palavra em determinadas situações. Estrategicamente, há a escolha das operações languageiras a serem compartilhadas pelos participantes da relação discursiva que se constroem como oradores.

Ainda no percurso de Charaudeau (2009, p. 30), acrescenta-se que a memória discursiva pode ser percebida em três dimensões: memória de situações; memória de signos e memória de discursos. Como o sujeito falante tem acesso aos signos e às maneiras distintas de percebê-los (variáveis relacionadas às condições de produção e recepção dos discursos), e os jornais (porque são espaços privilegiados para o conhecimento da complexa relação entre as práticas sociais e as práticas discursivas em determinado espaço social) compõem o patrimônio cultural da Região sob o formato de acontecimentos discursivos, na medida em que podem (re)estabelecer laços com o próprio sujeito.

Por fim, é importante marcar que se buscou a construção dos estabelecimentos das representações da memória nos enunciados analisados. E marca-se também, citando Benveniste (1995, p. 289), “a instância do discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito.” Um sujeito que apresenta críticas às contraposições representadas pelo pensamento liberal que se construía pelas ideias do Iluminismo, do maçonismo, do protestantismo. Assim, o discurso se estabelece como argumentativo na medida que visava, sobretudo combater, ou mesmo vencer, a onda progressista, usando destacadamente o recurso da ironia. Aqui, trazem-se as palavras de Machado

(2014, p. 117):

Por estratégia comunicativa, dito de forma bem simplificada, compreendemos a vasta rede de estratégias que são colocadas em prática nos usos languageiros e nos diferentes discursos, para fazer passar ideias que têm como objetivo modificar os julgamentos de alguém sobre alguma coisa ou pelo menos mostrar a este alguém que o locutor tem restrições a propósito do alvo da ironia. Mas, talvez por certa elegância de espírito, tal sujeito-argumentativo prefere dizer isso de modo não muito evidente.

Porém, mesmo considerando a marca velada assumida no recurso argumentativo, em contraponto, trazem-se elementos explícitos de combate ao diverso dogmático do pensamento vigente. O que se mostra bastante interessante, porque ambos se sustentam e, a um só tempo, em reciprocidade, destacam-se, em jogo languageiro polifônico. Há um *eu* que deveria controlar os caminhos da redação, mas que deixa outro *eu* assumir a direção da escrita, podendo levá-la a expressões não necessariamente condizentes com o equilíbrio argumentativo esperado. (MACHADO, 2014)

As formas da língua são esquemas formais da linguagem para o escoamento das emoções. Mesmo considerando que as emoções correspondem a vícios de raciocínio manifestados na linguagem argumentativa, “O estudo das emoções no discurso relaciona-se às estratégias de influência e de manipulação, merecendo um destaque específico no interior de formulações sobre a argumentação”. (MENEZES, 2007, p. 311). Portanto, dado o foco deste estudo, o olhar sobre as emoções estabelecidas no discurso deve estar necessariamente presente, uma vez que constituinte da subjetividade, do identitário. Nesse processo de conhecimento identitário, cumpriu-se também trazer fundamentos sociais e históricos para que se conhecesse o conjunto de pensamentos denominado ideário ultramontano.

Koseleck informa que a história dos conceitos está ligada à história social e que, por isso, as palavras devem ser analisadas dentro de seu contexto social e político. (In COELHO, 2016, p.14) Assim, o homem como organizador de seu mundo dá sentido às suas experiências relacionando-as ao momento histórico-social e construindo a própria realidade, justificando a análise de qualquer conceito dentro de determinado contexto.

## **O Ultramontanismo**

O termo ultramontanismo, literalmente, significa “além das montanhas”. Especificamente, refere-se ao movimento dentro da igreja católica, no século XIX, que visava, sobretudo, a restaurar o vigor espiritual da igreja. O movimento atingiu seu ápice no Congresso Vaticano I, em 1869, quando

se decretou a “infallibilidade papal”. É, precisamente, nesta última ocorrência que se debruçou o estudo empreendido com a finalidade de analisar marcas do movimento no discurso do jornal O Bom Ladrão, relacionando este espaço à organização enunciativa. Assim, faz-se necessário olhar para o seu surgimento.

De acordo com Coelho (2016, p.16), a reforma protestante representou a ruptura com o que se tinha já estabelecido no mundo religioso, surgindo como “promotora do questionamento da fé e negadora da homogeneidade do discurso cristão, tirando a autoridade da igreja como única mediadora entre Deus e seus fieis.” Em realidade, necessariamente, se faz como reação da igreja católica visando, sobretudo, ao restabelecimento de seus valores e o recrudescimento do combate aos que se propunham contrários a eles.

Nesse cenário, estabelece-se o conceito de ultramontanismo como movimento religioso que surge com o intuito de tomar freio contra novas ideias promovendo profundas mudanças dentro da Igreja Católica, considerando Roma (região além dos Alpes) como sua referência e objetivando, fundamentalmente, restabelecer o poder do Papa, ao qual os poderes temporais deviam se submeter, e bloquear a expansão do liberalismo e do racionalismo, movimentos que buscavam, entre outros objetivos, descristianizar o mundo. (COELHO, 2016, p.14)

A reação da igreja, com o movimento, buscava condenar e afastar o mundo moderno, sobretudo o protestantismo, a maçonaria, responsáveis pelos acontecimentos sociopolíticos da época, como a Unificação Italiana e a perda de estados Pontifícios na Europa. Rejeitando esse mundo, ultrapassou fronteiras e assumiu âmbito mundial, aparecendo as ordens religiosas como propagadoras de uma Igreja centrada na hierarquia romana. Mesmo considerando a grande receptividade do Brasil às influências estrangeiras, é considerável o alto grau de fecundidade que o movimento ultramontano alcançou aqui, principalmente, com o apoio recebido por Dom Pedro II, considerando mais razões morais do que religiosas. Isso se deveu, sobretudo ao que se estabeleceu como “piedade barroca”, ou seja, a humanidade de Jesus Cristo aproximando-o do homem terreno, uma vez que apresenta sentimentos humanos retratados, por exemplo, na obra de Aleijadinho.

A interação comunicativa instala-se a partir dos indivíduos que têm seus próprios interesses relacionados com os espaços social, cultural e temporal onde estão inseridos, visando também alterá-los. Comprovadamente, observando as interações, alcança-se o indivíduo, suas concepções de mundo representativas do meio e da época. O discurso ultramontano, dessa forma, pode ser percebido por meio de análise de material constitutivo do éthos religioso consubstanciado pela igreja.

Benveniste (1995) afirma que a enunciação é a instância do ego, hic et nunc; o *eu* é instaurado

no ato de dizer e o *aqui* e o *agora* se fazem presentes nesta instauração. Assume-se que o *eu* assimila determinados códigos, valores e discursos presentes no grupo social e, em contrapartida, contribui para a construção desses. Isso porque os indivíduos não se encontram isolados, mas influenciados pelo meio social em que vivem. (COELHO, 2016). Dessa feita, a posição do indivíduo e o seu grupo social podem ser desenhados e definidos pela construção de seu discurso. O objetivo do movimento ultramontano era, fundamentalmente, dificultar a proliferação de religiões como o protestantismo (neste espaço, inserem-se as crenças que surgiam no Brasil advindas das contribuições africana e indígenas misturadas às crenças de tradição portuguesa) e de organizações como a maçonaria.

Dentre todos *afinados* com as diretrizes ultramontanas, destaca-se Dom Viçoso, um dos primeiros a assumir postura romanizadora, criticando os liberais brasileiros e defendendo esse ideário. Assim, a região de Mariana, reiterando, representa um importante *lócus* do pensamento ultramontano no Brasil devido ao trabalho de D. Viçoso, que chegou de Portugal na década de 20 do século XIX. Conservador e contrário ao movimento do clero liberal, assumiu a defesa da ordem e da autoridade constituída, posicionamento que lhe valeu, em 1844, a nomeação por D. Pedro II como Bispo da Diocese de Mariana, onde promoveu reformas consistentes.

Nessa medida, assume-se que a ação discursiva estabelece a possibilidade de recuperar a história, buscando-se perceber com qual função social foi construída. Considerem-se as palavras de Orlandi (1996, p. 99):

Se partirmos do fato de que as línguas só existem na medida em que se acham associadas a grupos humanos, podemos chegar à concepção de que, na língua, o social e o histórico coincidem. Trata-se sempre de ação (trabalho) humana. Nem a sociedade nem as línguas se modificam autonomamente. São os atos dos homens que tomam parte delas que as vão transformando. O caráter histórico da língua está em ser ela um fato social no qual entram o caráter de processo, a intervenção da memória, a relativa estabilidade do sistema e das funções sociais e normas de comportamento. As convenções estão estreitamente ligadas ao caráter histórico da língua. Podemos, pela perspectiva do estudo da língua como ação (trabalho), recuperar a sua historicidade assim como sua função social.

Coelho (2016) também comenta que, reiterando o pensamento de Orlandi (1996), é possível, a partir dos diversos sentidos de determinados textos, chegar-se às formas discursivas, às versões e sentidos construídos socialmente. Os sujeitos discursivos levam a compreensões variadas do mundo, construídas na/da vida cotidiana, uma vez que a verdadeira substância do discurso estabelece-se pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação. Portanto, pode-se afirmar que os textos do Jornal *O Bom Ladrão* revelam o universo das ideias ultramontanas, que buscam recuperar as ideias trentinas, em analogia ao sujeito enunciador revelar o homem, ser histórico-social.

## Análises

Apresentam-se cinco análises para o estudo:

### 4.1 Trecho 1: (01-10-1873 / Ano 1, n. 1, p. 1)

*Salve pois, União gloriosa, a primeira folha, que no solo americano teve a dita de sofrer pela verdade o que soffrerão, e sofrem os homens mimosos de Jesus Christo. (p. 1; § 6)*

*Tu nos serves de espelho, em que vejamos a liberdade, que podemos esperar dos chamados campeões da liberdade, e da tolerância humanitaria do mui tolerante maçonismo. (p. 1; § 6)*

*Tu nos serves de norma e de exemplo para dizermos animosamente a verdade ao povo, embora antevejamos o petróleo, o ferro, a deportação, e a morte. (p. 1; § 6)*

Neste trecho, percebe-se discurso animoso e contrário ao inimigo e que se posiciona como defensor da igreja e da religiosidade como já estabelecida, sofrendo ataque dos inimigos que, até neste momento, não estava referencialmente desenhado. Há aproximação com o interlocutor e maior apresentação do locutor, ou seja, dos participantes do discurso presentes de forma mais clara e, portanto, necessário se faz a denúncia do elemento referido como responsável por todo sofrimento e injustiça lançados à igreja (note-se que, até aqui, enfoca-se essa conjuntura) – o *maçonismo*. A referência é estabelecida a partir de ironia que denuncia a relação do maçonismo com a liberdade, eles são campeões da liberdade e da tolerância, mostrando crítica amarga à atitude dogmática, a discurso totalitário, aos que se julgam inatacáveis. Confirme-se essa estratégia argumentativa com Machado (2014, p. 117):

O sujeito-irônico prefere – por uma razão ou outra – enunciar algo por meio de uma não-verdade que o protegerá, sem dúvida, das sanções que um enunciado muito agressivo ou direto poderia provocar. (...) que têm como objetivo modificar os julgamentos de alguém sobre alguma coisa ou pelo menos mostrar a esse alguém que o locutor tem restrições a propósito do algo da ironia.

Assim há objetos de oposição e de preocupação com o ideário católico estabelecido em sua relação com o movimento ultramontano, vigilante da tradição e conservador das tradições. Neste espaço, não há lugar para liberdade (de que o maçonismo é campeão.) ou para a tolerância, relacionada sobretudo à liberdade, uma vez que, na tolerância, tudo pode estar presente, toda a liberdade, contrariando o que serve de norma e de exemplo, o que controla e dita regras.

### 4.2 Trecho 2 (01-10-1873 / Ano 1, n. 1, p.1):

#### **Necessidade do ensino religioso**

*A mais palpitante necessidade de nosso tempo è sem nenhuma duvida a difusão do ensino religioso pelas diversas classes da sociedade. Ainda que todos se ressintão desta falta, onde se mostra mais nociva a*



*ignorância dos nossos dogmas, parece incrível, é nos que presumem de mais entendidos. O povo sofre, é verdade, á mingoa de conhecimentos, que lhe mostrem o caminho da verdadeira felicidade; mas o povo simples, e ainda não estragado pela torrente da impiedade, conserva aquele bom senso, filho da fé catholica, que o preserva de inúmeros precipícios. Mas de certa classe para cima, estragados pelas ruins leituras, eivados de uma grande dose de racionalismo, os homens, em grande parte, de catholicos só conservão o nome e o exterior, sendo na realidade verdadeiros protestantes. (p.1§ 8) Que outra cousa é senão protestante essa liberdade de chamar ao exame da propria razão os dogmas revelados, e admitir os que bem lhes parece, e rejeitar os que não lhes faz conta? (p.1§ 8) Assim vemos todos os dias discutir o que a Igreja definio, argumentar a torto e a direito, e por fim perceber algumas verdades, e outras deixar de parte, como se fossem drogas do comercio. (p.1§ 8) Ora isto não é Catholicismo, o qual não existe sem fé, ou adesão firme a quanto Jesus Christo revelou, e a Igreja ensina. (p.1§ 8) Partir os dogmas, e discerni-los á propria é destruir o fundamento da Religião, e renegar os foros de catholico. (p.1§ 8)*

Um dos fundamentos do movimento ultramontano instala-se no combate ao modernizante, ao racional, ao conectado às ciências centradas na razão, desenvolvidas, sobretudo no Iluminismo. Relembrando, movimento, surgido no século XVIII na Europa, que questionava o poder da igreja e as verdades reveladas pela fé, contrapondo razão (luz) ao que se tinha como estabelecido (trevas). Seu espraiamento e popularização estão conectados à ampliação do conhecimento por meio da leitura.

O trecho é organizado com uma declaração inicial acerca da importância do ensino religioso para a sociedade de forma geral, porém, destacadamente, a necessidade se faz mais premente naquela parte que se ignoram os dogmas da religião, onde se germinou, cresceu e frutificou as ideias já referidas como *satânicas*. Ressalte-se que há uma divisão entre o certo e o errado, entre o que é do lado da igreja e o que é do seu oposto. A construção da divisão mostra o posicionamento do enunciador, uma vez que há seleção de elementos linguísticos e de sua organização para um e para outro lado. Veja-se que a solução para o embate já foi apresentada em tópico: *A mais palpitante necessidade de nosso tempo è sem nenhuma duvida a difusão do ensino religioso pelas diversas classes da sociedade*. Essa solução provocará a superação das dificuldades presentes e, da mesma forma, sua falta foi precisamente o que trouxe as dificuldades. Isso posto, considere-se o distante dos dogmas da igreja como aquele que pensa ser mais entendido (mas não o é! Veja-se a forma verbal *presumir*). Assim,

Muitas noções na linguística, e talvez mesmo na psicologia, aparecerão sob uma luz diferente se as restabelecemos no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de intersubjetividade, única que torna possível a comunicação linguística. (BENVENISTE, 1995, p. 293)

As expressões *parece incrível e é verdade* fazem o enunciador presente e, depois de se descrever a realidade, depois do posicionamento do enunciador, cumpre a dedução que provoca a conclusão: *Ora isto não é Catholicismo, o qual não existe sem fé, ou adesão firme a quanto Jesus*

*Christo revelou, e a Igreja ensina. (p.1§ 8) Partir os dogmas, e discerni-los á propria é destruir o fundamento da Religião, e renegar os foros de catholico. Conclusão em forma de repreensão, de aviso, de pressão para que o homem não se afaste do ideal religioso verdadeiro; o homem estragado pela torrente da impiedade (considere-se impiedade a ausência da fé, portanto, a presença da razão, foco dos iluministas), pelas ruins leituras, que se conecta ao universo católico apenas aparentemente, constituindo-se o verdadeiro protestante. Protestantes, porque racionalizam sobre a fé, selecionam os dogmas que lhes aprouverem.*

#### **4.3 Trecho 3** (01-10-1873 / Ano 1, n. 1, p. 1):

*Toda essa aluvião de erros que fervem nas folhas, nas praças, nas tavernas, nos hotéis, é filha da ignorância crassa de nossos dogmas e do ensino catholico. Se esses palradores conhecessem o que blasphemão, se envergonharião de tanta contradicção. Que quer dizer catholico apostolico, não romano, como alguns se intitulão? Que significa ser catholico, e não querer nada com o romano Pontifice? Ser catholico, e desprezar as leis da Igreja, appellidando-as invenções da Curia Romana? Ser Catholico, e rejeitar como obra do jesuitismo o que os Concilios definirão e decretarão, e a Igreja por toda a parte venera e acata? Espanta como neste seculo chamado das luzes os homens possuem devorar tão volumosas contradicções. (§ 9)*

É permitido notar, no trecho, a um só tempo, a intensidade da condenação (*aluvião de erros*) e a popularização do que se condena (*folhas, praças, tavernas, hotéis*). Destaquem-se inicialmente duas palavras: *aluvião* é, grande quantidade, grande número (de pessoas, de animais etc.), referindo-se aos problemas relatados anteriormente, bastante popularizados, uma vez que presentes nos mais diversos espaços; *crassa* (ignorância), tosco, grosseiro, rudimentar; e *palradores*, falador, tagarelador, referindo-se àqueles que discursam os referidos erros. Interessante marcar, além da seleção vocabular propriamente dita como denunciadora do posicionamento do enunciador, a datação da última (1789) como substantivo), relativamente nova, portanto, potencialmente mais provocadora de força expressiva.

Além das questões abordadas, note-se a presença de censura pela não aceitação dos preceitos decretados, conforme já referido, pelo Congresso Vaticano I, em 1869, reforçando a importância do papado e ratificando a “infallibilidade papal”. A igreja deve centrar-se em Roma, no Pontífice, cujas decisões são inquestionáveis, com submissão à hierarquia estabelecida, substituindo o catolicismo luso-brasileiro pelo romanizado. Daí os questionamentos presentes no trecho, aos que parece haver respostas elementares: *Que quer dizer catholico apostolico, não romano, como alguns se intitulão? Que significa ser catholico, e não querer nada com o romano Pontifice? Ser catholico, e desprezar as leis da Igreja, appellidando-as invenções da Curia Romana? Ser Catholico, e rejeitar como obra do jesuitismo o que os Concilios definirão e decretarão, e a Igreja por toda a parte venera e acata?*

(Grifos nosso). Elementarmente impossível, tanto é que não são apresentadas as respostas, posto que todos já as devem saber.

Recebendo atenção, cumpre destacar a última frase do trecho, *Espanta como neste século chamado das luzes os homens possuem devorar tão volumosas contradicções.*, considerando sua função argumentativa, uma vez que rica na construção do enunciador. Primeiramente, considere-se o sintagma *seculo chamado das luzes*, no enquadre sistemático construído por Charaudeau (2009, p.52) acerca da construção de ironia: *EUc* é o indivíduo real, o sujeito comunicante que cria um *EUe*, sujeito enunciador, cria/fala/escreve para um *TUd*, sujeito interpretante ideal (destinatário) e *TUi*, sujeito interpretante real, exterior ao texto, ao circuito interno da palavra. O *Espaço interno* representa o “mundo” falado/contado no circuito interno, um mundo que tem a pretensão de ser um testemunho do *Espaço externo*, real, por meio do qual se pode conceber a ironia. Veja-se a figura:

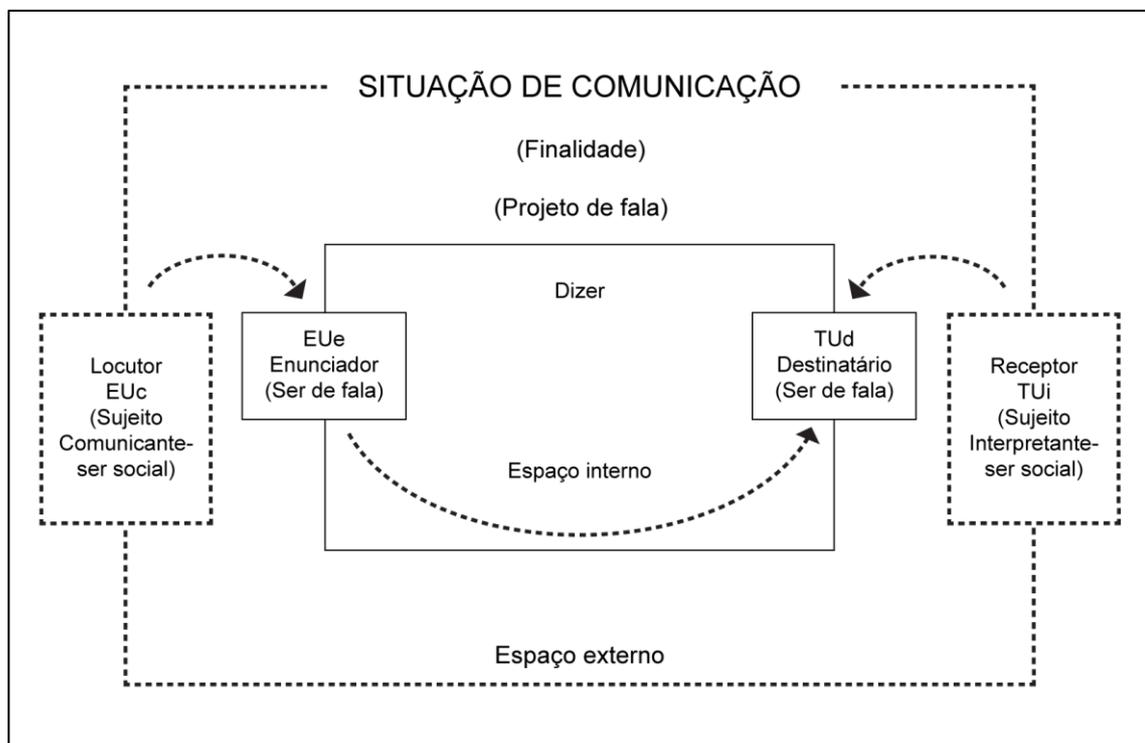


Fig. 1: CHARAUDEAU, 2009, p. 52.

Explicando neste enquadre o referido sintagma, tem-se que *EUc* pensa *não-p* (o indivíduo real, sujeito comunicante que não concorda que este século seja chamado “século das luzes”), mas se faz enunciador quando cria *EUe* que diz *p* no circuito comunicativo *Espaço interno* (expressa precisamente o que não pensa pela voz de *EUe*), para *TUd*, procurando fazê-lo entender seu

posicionamento, considerando que este saberá a verdadeira mensagem, o que o sujeito realmente pensa (CHARAUDEAU, 2009). Assim,

a ironia verbal ou retórica não existiria sem o ironista, sem o indivíduo histórico que a concebe: nos termos de Charaudeau, sem o Jec. (...) A situação de um escritor é, pois delicada, porquanto, para passar o “tom” irônico, só conta com a ajuda de estratégias linguageiras. Para ter sucesso na empreitada, o escritor-ironista deve fazer uma escolha judiciosa dos elementos passíveis de provocar a expressão irônica. (MACHADO, 1995, p. 144)

**4.4 Trecho 4:** (01-10-1873 / Ano 1, N 1, p. 2):

#### *Morte horrenda de um impio*

*Uma das principaes cidades do departamento de Aisne, díz a mesma folha, teve de presenciar um tremendo castigo na pessoa de um rapaz impio. Dominava-o um odio infernal contra a Religião Catholica e quanto lhe pertence. Referem dele propositos os mais indignos ao tempo da matança do Arcebispo de Pariz e dos outros refens. Dizem que mais que Sexta feira da paixão deste anno declarára alto e bom som que se regalaria de comer carne nesse dia. Mesquinho! acabou miseravelmente. Cahio em uma caldeira de cerveja e pellou-se de maneira medonha, morrendo tres dias depois entre atrozes sofrimentos. (§ 11)*

Cumprindo a função do combate, referida anteriormente, ressalte-se o destaque para a ameaça como forma de coerção para que se obedeça e se submeta à *Religião Catholica e quanto lhe pertence*. O castigado declarou que comeria carne em dia consagrado ao jejum, de acordo com os preceitos da religião católica.

Interessantemente, a opção para a forma do discurso indireto traz ao texto a força argumentativa do próprio verbo *declarar* associada à possibilidade da administração da voz do interlocutor. Assim, o locutor assume mais responsabilidade sobre o discurso do interlocutor, porque, mesmo não envolvendo citação literal, constrói-se uma paráfrase que o falante informa como sendo do interlocutor, *além de controlar a correferência dos pronomes e dos advérbios dêiticos, já que a dêixis deixa de ficar centrada no sujeito do verbo da completiva*. (NEVES, 2000, p. 48). E esse controle se estabelece como importante no espaço discursivo, porque pode intensificar o dito, uma vez que não são trazidos elementos contextuais que poderiam suavizá-lo, bem como administrar as formas linguísticas a ele relacionadas para o estabelecimento das conexões de tempo e espaço (dêixis). O verbo dicendi funciona dentro de um discurso específico inserido em oração principal e tendo como subordinada partes do enunciado com palavras do próprio locutor ou de quem ele traz a voz. Então, servindo-se sobremaneira ao relato da atitude que levou à *morte horrenda de um impio*.

**4.5 Trecho 5:** (01-10-1873 / Ano 1, n 1, p. 2):

*COMUNICADO  
MONSENHOR FELICISSIMO  
AO PUBLICO*

*As inexactidões constantes de um artigo publicado com o nº 140 da Reforma debaixo da epigraphe – UM VERDDEIRO PAROCHO – me obrigão a tomar a penna e sahir a campo a fim de dar testemunho da verdade. Contrariar asserções de quem quer seja é um acto sempre desagradável; por isso grande é o desgosto, que ora sinto, vendo-me forçado a desmentir asserções, que sahirão de uma penna, que tantos encomios acaba de tecer-me. Amicus Plato, sed magis veritas [amicat.] (§ 15)*

*Como me parece que o fim Correspondente da Reforma é fazer-me passar por Maçon, antes de mostrar as inverdades do artigo, a que me refiro, farei aminha profissão de fé. (§ 17)*

*Sou catholico e Apostolico Romano. Não sou Maçon, e nem o serei, emquanto estiver persuadido, como estou, de que não se pode ser Maçon e Catholico ao mesmo tempo. (§18)*

*Quem pretende reunir estas qualidades, diz o nobre ilustrado Senador do Imperio o Exmº Sr. Candido Mendes d'Almeida, ou é idiota, ou homem de má fé (§ 19)*

*Apesar de liberal desde a minha juventude, o liberal que nunca transigio, sou também Jesuita, Jesuita de batina, e muito obediente á Curia Romana.(§ 20)*

O trecho é resposta à publicação do jornal Reforma em que se marca o pároco Mossenhor Felicissimo como maçõ; ele nega veementemente por meio de anúncio de sua profissão de fé: *Sou catholico e Apostolico Romano. Não sou Maçon, e nem o serei, emquanto estiver persuadido, como estou, de que não se pode ser Maçon e Catholico ao mesmo tempo.* A afirmação constrói-se na linha de coerência em que não há espaço para afirmar algo e negar este mesmo algo, em impossibilidade de relação entre os elementos ser maçõ e ser católico, reativando a divergência histórico-social entre esses dois espaços, indo para além do texto e consubstanciando-se na realidade.

Citando Koch (1995, p.38), *a coerência não é apenas uma característica do texto, mas depende fundamentalmente da interação entre o texto, aquele que o produz e aquele que busca compreendê-lo*, conserva-se a exigência do locutor, do interlocutor e do espaço histórico-social (ambos originados nele), na construção do sentido do que se afirma. Há que se entender como incoerência a possibilidade de ser, a um só tempo, católico e maçõ. Vislumbrar essa possibilidade é ter má fé ou ser idiota, trazendo a voz do Senador Candido Mendes para confirmação da impossibilidade: ele, ilustrado; aquele que considera a compatibilidade, idiota ou de má fé.

## Considerações finais

A instância de discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as mais aparentes. (BENVENISTE, 1995, p. 289)

Comprovou-se, portanto, o Jornal *o Bom Ladrão*, com veículo de manifestação do ideário ultramontano e denunciador das manifestações discursivas desse ideário, sobretudo relacionadas aos fundamentos básicos da submissão à hierarquia eclesiástica, da centralidade de Roma e da supremacia do Papa acerca das decisões de cunho religioso e às quais todos deveriam se submeter, combatendo



o racionalismo, o maçonismo, o protestantismo, em resumo, o Iluminismo, posicionamento racional questionador do discurso homogêneo da religião.

Comprovou-se que os estudos discursivos incorporam e trazem para si o olhar do espaço e do tempo em que se fizeram como práticas discursivas, constituindo o discurso do ultramontanismo, permitidas em trajetos elaborados pela linguagem. O *espírito de uma época* foi traduzido, percebido e reconstruído. Comprovou-se que os estudos discursivos não perdem de vista as condições das quais os enunciados emergem (linguagem e história); a construção da subjetividade na linguagem criando o homem; principalmente, chega-se às constituições históricas e da memória como práticas discursivas. No estabelecimento do discurso ultramontano, um sujeito crítico às contraposições representadas pelo pensamento liberal urdido pelas ideias do iluminismo, do maçonismo, do protestantismo. E, trazendo Charaudeau (2010, p. 55): não há saber de língua que não seja saber de discurso, e que não há conhecimento *prototípico* do mundo (para falar como os cognitivistas) que não repouse sobre o saber de *crença*.

## Referências

- AZEVEDO, Ferdinand de. A inesperada trajetória do ultramontanismo no Brasil Império. *Revista Perspectiva Teológica*, nº 20, p. 201-218, 1988.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 1ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- COELHO, Tatiana Costa. *Discursos ultramontanos no Brasil do século XIX: os bispos de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2016.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. Formação discursiva, redes de memória e trajetórias sociais de sentido: mídias e produção de identidades. In: BARONAS, Roberto (org.) *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro e João, 2007, p. 155-168. Disponível em [http://www.uems.br/na/discursividade/Arquivos/edicao02/pdf/Maria%20do%20Rosario%20Gregolin.pdf] Acesso em 02-01-2016
- HAMDAN, Laila. *A construção verbal observada na produção discursiva no jornal "O Bom Ladrão como denunciadora do discurso ultramontano"*. Relatório de Estágio Pós-doutoral. 2017, 80 p., (Estudos do Discurso e Memória), Faculdade de Letras, UFOP, Mariana.
- KOCH, Ingedor Grunfeld Villaça. *Texto e coerência*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MACHADO, Ida Lúcia; MENEZES, William; MENDES, Emília. *As emoções no discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MACHADO, Ida Lúcia. *A ironia como estratégia comunicativa e argumentativa*. Bakhtiniana, São Paulo, número 9 (1), Jan./Jul. 2014.
- MACHADO, Ida Lúcia. *A ironia como fenômeno linguístico-argumentativo*. Revista Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, ano 4, v. 2, p. 141-155, jul./dez. 1995.
- MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia (org.) *As emoções no discurso*. Vol II. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- MENEZES, William Augusto; SANTOS, Simone de Paula (org.). *Discurso, Identidade, Memória*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.
- MUZZI, Karla Perim. *Memória e produção discursiva do sentido: a mulher-professora em foco nos jogos enunciativos*. 2009, 154 p. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Disponível em [http://periodicos.ufes.br/percursos/article/download/1749/1318] Acesso em 02-01-2016
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- OLIVEIRA, Luciano Conrado; MARTINS, Karla Denise. O ultramontanismo em Minas Gerais e em outras regiões do Brasil. *Revista de C. Humanas*, Viçosa, v. 11, n. 2, p. 259-269, jul./dez. 2011
- ORLANDI, Eni Pucinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. 4ª ed. São Paulo: Pontes, 1996
- SANTOS, Rafael Arcaño. *A imprensa em Mariana 1830-1989*. Texto mimeografado pertencente ao arquivo do GEDEM (Grupo de Estudos do Discurso e da Memória) – ICHS/UFOP.

**Submissão: agosto de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**

**TESES E TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS SOB A NOVA RETÓRICA EM  
ORAÇÃO AOS MOÇOS, DE RUI BARBOSA**

**THESES AND ARGUMENTATIVE TECHNIQUES UNDER NEW RHETORIC  
IN THE MASTERPIECE ORAÇÃO AOS MOÇOS, BY RUI BARBOSA**

**Lorraine de Souza Pereira**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

lorraineadv@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7396-065X>

**Crígina Cibelle Pereira**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

criginacibelle@uern.br

<https://orcid.org/0000-0001-9054-9897>

**Resumo**

Propomos, neste artigo, à luz da teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), com a Nova Retórica, verificar teses e técnicas argumentativas identificadas no discurso *Oração aos moços*, de Rui Barbosa. Para melhor compreensão, o discurso em análise foi dividido em partes/temáticas acerca das teses reveladas. As análises, de forma geral, revelam diferentes teses, entre as de adesão inicial e as centrais/principais. Dentre as técnicas, as mais utilizadas foram a dos argumentos quase-lógicos e a dos argumentos baseados na estrutura do real. Por fim, as discussões empreendidas, nesse espaço, buscam trazer contribuições aos estudiosos da Nova Retórica, no tocante a técnicas argumentativas, por meio de um pronunciamento em que o orador, enquanto apresenta ironias e sarcasmos, congratula os formandos pela colação de grau e os impulsiona a lutarem por um futuro melhor para o Brasil.

**Palavras-chave:** Argumentação; Discursos de jurista; Teses; Técnicas argumentativas.

**Abstract**

*This way we propose to verify theses and argumentative techniques identified in the masterpiece *Oração aos moços* by Rui Barbosa, and we did this under the guide lights of *Argumentation Studies* by Perelman and Olbrechts-Tyteca (2014) and also based on *New Rhetoric studies*. We decided to develop the research by dividing object-discourse into parts according to their themes about the theses they reveal. The analysis points out to a variety of theses, from those of initial agreement to the central ones. Among the techniques, the most common used were almost-logic arguments as well as arguments based on real structure. Finally, this article brings a contribution to the studies on *New Rhetoric* in what is concerned to argumentative techniques. It does this through a discourse of a speaker in which he congratulates undergraduate students at the final formal ceremony of students' course. The speaker tries to stimulate students to fight for Brazil better future, and he does this in organizing his discourse by presenting irony and sarcasm.*

**Keywords:** *Argumentation; Jurist's discourse; Thesis; Argumentative techniques.*

**Palavras iniciais**

A junção indissociável da retórica com os discursos de juristas torna ainda mais instigante o campo da argumentação, motivo pelo qual surge o presente estudo sobre o discurso intitulado *Oração aos moços*, de Rui Barbosa, sob a ótica das teses e técnicas de argumentação apresentadas por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2014). Aliadas ao fascínio que, por si, é o estudo da argumentação, principalmente com os avanços na perspectiva teórica da nova retórica a partir desses dois teóricos (em parceria), as teses e técnicas argumentativas revelam-se como esquemas empregados nos discursos para persuadir e/ou convencer (ainda que indiretamente) seu auditório.

Ademais, considerando os estudos acerca da retórica, com fundamentos basilares na perspectiva aristotélica e, posteriormente, retomados com a nova retórica, o presente artigo se desenvolve a partir do discurso *Oração aos moços* com o propósito, sobretudo, de verificar as teses reveladas e as técnicas argumentativas ali presentes. Assim, acredita-se ser impossível um discurso numa colação de grau sem argumentação, porque aquele, por si, está intrinsecamente relacionado à ideia de argumentatividade. Desse modo, os discursos de colação de grau são construídos a partir de procedimentos retóricos, desde a conquista, pelo orador, de seu auditório particular (os formandos) ou, quiçá, seu auditório universal (como é o caso do discurso que compõe o *corpus* desse trabalho) até a adesão (pela persuasão ou convencimento) desse público.

A análise sobre as técnicas de argumentação no discurso *Oração aos moços*, de Rui Barbosa, de que trata este breve estudo, se insere na área de Teorias de Argumentação no Discurso (TAD), uma vez que não analisa o texto pelo texto, senão faz uma análise acerca dos argumentos ali empregados/construídos. Baseia-se, então, na Nova Retórica e conta com contribuições instrutivas/didáticas dessa teoria por outros estudiosos, como Reboul (2004) e Souza (2003), por exemplo.

É nesse contexto, pois, que buscamos estabelecer uma análise com base em teoria da argumentação e sua aplicabilidade no discurso proferido por Rui Barbosa como paraninfo de colação de grau dos bacharéis em Direito, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). Assim, considerando a teoria que embasa as análises, é importante frisar que os teóricos do *Tratado da Argumentação Nova Retórica* o esquematizaram em três grandes partes: os pressupostos, os pontos de partida da argumentação e as técnicas argumentativas. Mas, o enfoque do presente trabalho é de identificar, descrever e analisar o uso dessas últimas, as técnicas, no discurso *Oração aos moços*.

### **Da retórica clássica à nova retórica: breve apresentação**

A retórica clássica ou a noção aristotélica de *dialética* partia do pressuposto de que as formas de raciocínio eram baseadas em premissas meramente prováveis, em proposições baseadas na razão e, sobretudo, evidentes e racionais, que sempre conduziam o ser pensante a uma conclusão dada como verdadeira. Em outras palavras, os estudos da retórica antiga (antes de Aristóteles) eram baseados em conteúdo de lógica e embelezamento na linguagem. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 6):

O objeto da retórica antiga era, acima de tudo, a arte de falar em público de modo persuasivo; referia-se, pois, ao uso da linguagem falada, do discurso, perante uma multidão reunida na praça pública, com o intuito de obter a adesão desta a uma tese que se lhe apresentava.

O que houve nos estudos da argumentação, principalmente com a nova retórica, foi o distanciamento da racionalidade marcante da antiga retórica (antes dos estudos da retórica aristotélica), em que é necessário mais que a razão para convencer e persuadir o auditório. Não se pode mais pensar em premissas meramente prováveis e numa linguagem baseada somente na razão. Aristóteles (2011) mencionava a relação existente entre a razão (*logos*), a emoção ou paixão do auditório (*pathos*) e o caráter ou costumes do orador (*ethos*). Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), em seu *Tratado da argumentação*, a nova retórica retoma a argumentação do discurso, com resgate de uma perspectiva mais aristotélica sobre a retórica, e rompe com tradições clássicas<sup>50</sup> voltadas apenas para a lógica. Nessa perspectiva, assim se referem os autores:

A publicação de um tratado consagrado à argumentação e sua vinculação a uma velha tradição, a da retórica e da dialética gregas, constituem *uma ruptura com uma concepção da razão e do raciocínio, oriunda de Descartes*, que marcou com seu cunho a filosofia ocidental dos três últimos séculos (2014, p. 1. Grifos no original).

Os autores deixam claro que houve a ruptura com a concepção de razão e do raciocínio lógico, não negando que foi um fato marcante de séculos de estudos, mas que o poder de argumentar é de um ser racional, pois não se argumenta contra a evidência –retomando, aqui, o que já defendia Aristóteles (2011).

Em todo discurso de argumentação, há seres envolvidos, e a opinião defendida pelo orador implica em, pelo menos, convencer um auditório que sua opinião é válida, embora o foco a partir da nova retórica seja da adesão dos espíritos às teses que se apresentam. E, para haver comunicação, se

---

<sup>50</sup> A nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca apresenta, em si, um rompimento tanto com a retórica antiga antes dos estudos de Aristóteles sobre a retórica como com a de pensamento mais cartesiano (que dominou até meados do século XX).

faz necessária a interação entre o orador e o auditório. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) esclarecem que a argumentação visa à adesão dos espíritos às teses que são apresentadas por um orador na pretensão de haver assentimento do auditório. Para isso, faz-se necessária uma argumentação eficiente, que seja capaz de aumentar a capacidade de adesão do auditório para ação defendida pelo orador, ou que, pelo menos, seja capaz de criar uma disposição para ação, como um contato pré-estabelecido, intelectual, fruto da interação entre orador e auditório em situações reais de uso da linguagem. Pois “a argumentação é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistente” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 61).

Nessa perspectiva, para alcançar essa adesão (dos espíritos às teses), o discurso do orador perpassa uma construção esquematicamente lógica dos argumentos, situação que revela técnicas de argumentação na organização das ideias. Na verdade, o objeto de estudo da teoria da argumentação é, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 4), “o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhe apresentam ao assentimento”.

Assim, as técnicas argumentativas não podem ser percebidas claramente como a inteligibilidade do discurso, por exemplo; elas só serão verificadas após posteriores análises (como é o caso do presente estudo, em que elas são analisadas em um discurso de Rui Barbosa). Desse modo, essas técnicas apresentadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) são, na verdade, esquemas de argumentos.

### **As técnicas argumentativas e seu papel no discurso**

São várias as ocasiões em que se faz necessária a utilização de técnicas capazes de persuadir e tornar o discurso mais verdadeiro, atrativo e persuasivo, buscando a adesão do auditório – ação pretendida pelo orador. Partindo desse pressuposto, consideramos necessário conhecer e relacionar as técnicas argumentativas utilizadas nos discursos – compreendendo o papel que nesses elas correspondem –, partindo dos pressupostos teóricos trazidos por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, no *Tratado da argumentação da nova retórica* (2014).

Nesse contexto, os referidos autores (2014) apresentam quatro grandes categorias de técnicas argumentativas, que se dividem entre: a) as que se dão através de associações de noções, a saber: *argumentos quase-lógicos* (por contradição e incompatibilidade, identidade e definição na argumentação, a regra de justiça e argumentos de reciprocidade, argumentos de transitividade, de inclusão e de divisão, argumentos de comparação e argumentação pelo sacrifício), *os argumentos*

*baseados na estrutura do real* (por meio das ligações de sucessão e das ligações de coexistência), *as ligações que fundamentam a estrutura do real* (o fundamento pelo caso particular, o raciocínio por analogia e a metáfora); b) depois, as que se dão por dissociação das noções, que, no caso, são *os argumentos por dissociação das noções* (os pares filosóficos, a retórica como expediente).

As técnicas argumentativas mencionadas no parágrafo anterior verificam-se a partir da análise da estrutura dos argumentos isolados. O pronunciamento de Rui Barbosa é subdividido, aqui, ou seja, é apresentado pelos conjuntos de seus argumentos isoladamente para se ter uma compreensão da estrutura lógico-psíquica utilizada pelo orador na escolha e apresentação de cada argumento para defender determinada tese. Contudo, para análise do conteúdo em si, esse procedimento de análise não deve considerar um trecho isoladamente de seu conjunto – o que poderia conduzir à interpretação equivocada do argumento desenvolvido. Nesse mesmo norte, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 211) esclarecem:

Ora, o sentido e o alcance de um argumento isolado não podem, senão raramente, ser compreendidos sem ambiguidade; a análise de um elo da argumentação, fora do contexto e independentemente da situação em que ele se insere, apresenta inegáveis perigos.

Portanto, as técnicas de argumentação apresentadas pela nova retórica funcionam, ainda que inconscientemente, como esquemas direcionadores na interpretação e compreensão da organização argumentativa do e pelo orador, sobretudo quando ele tem o seu domínio, isto é, usa-as conscientemente.

### **Teses e técnicas argumentativas evidenciadas no discurso *Oração aos Moços***

Convidado para paraninfar a turma de Direito de 1920 da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP), Rui Barbosa de Oliveira, impossibilitado de comparecer à cerimônia (porque estava enfermo e já estava idoso), envia aos formandos o discurso que ficou conhecido como *Oração aos moços*, lido pelo professor Reinaldo Porchat.

No referido discurso, o autor, mostrando-se mais sereno do que sua postura erguida durante a sua trajetória jurídico-política<sup>51</sup>, fala sobre sua vida, seu percurso profissional e esclarece sobre o

---

<sup>51</sup> Aqui, destaca-se uma característica do *ethos* do orador revelado por aquele seu discurso. Embora não seja categoria teórica de análise, recomenda-se, a quem possa interessar, consultar sobre o *ethos* numa perspectiva aristotélica, e também se for o caso, com teorias mais atuais acerca disso.

papel do operador do Direito, sobretudo, do magistrado e do advogado, aconselhando os formandos quanto a essas carreiras.

Outrossim, é importante que se diga que a escolha da intitulação do discurso não partiu de Rui Barbosa. Na verdade, os próprios formandos, à época, pediram ao autor a permissão para publicação de seu discurso como paraninfo na colação de grau, o que, após autorizado, recebeu a referida nomenclatura pelos concluintes.

Nesse íterim, para as análises e de modo a se ter uma melhor compreensão sobre o discurso, e ainda considerando sua dimensão e o limite de espaço neste trabalho, aquele foi dividido em partes temáticas ou momentos centrais discursivos<sup>52</sup> que, aqui, serão analisados dois: o primeiro, em que o autor se justifica por não estar presente na cerimônia de colação de grau da turma; e o segundo, em que o orador apresenta, a partir de vários argumentos menores, um paralelo entre a colação de grau dos bacharelados do curso de Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP) e a sua (do orador) carreira pública e profissional.

Nesse diapasão, optou-se por fazer uma análise sem divisão específica em teses, técnicas e interpretação, por entender que, como essas categorias estão intrinsecamente relacionadas, seriam analisadas simultaneamente. Desse modo, à medida em que são apresentadas as teses identificadas, são também discutidas as técnicas utilizadas para ancorar essas teses, bem como a descrição e/ou interpretação do trecho sob análise, à luz dos estudos teóricos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014).

#### a) Primeira parte: justificativa da ausência do orador no evento

O orador Rui Barbosa inicia seu discurso justificando-se por não estar presente fisicamente na colação de grau dos bacharelados da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP)<sup>53</sup>, embora assegure, filosoficamente, estar presente em espírito:

#### **Fragmento 01** – Discurso de Barbosa

*Não quis Deus que os meus cinquenta anos de consagração ao direito viessem receber no templo do seu ensino em São Paulo o selo de uma grande bênção, associando-se hoje com a vossa admissão ao nosso sacerdócio, na solenidade imponente dos votos em que o ides esposar. [...].*

<sup>52</sup> Nesse momento, é preciso esclarecer que, além dessas duas temáticas que se encontram logo no início do discurso de Rui Barbosa, existem outras que, como mencionado, não cabem aqui ser discutidas em virtude da limitação de espaço.

<sup>53</sup> A referida faculdade é também conhecida como Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, motivo pelo qual, no discurso objeto deste trabalho, Rui Barbosa utiliza essa nomenclatura como referência.

*Mas, recusando-me o privilégio tão grande, ainda me consentiu o encanto de vos falar, de conversar convosco, presente entre vós em espírito; o que é, também, estar presente em verdade.  
Direis que isto de me achar assistindo, assim, entre os de quem me vejo separado por distância tão vasta, seria dar-se, ou supor que se está dando, no meio de nós, um verdadeiro milagre?*

**Fonte:** (BARBOSA, 2003, p. 27).

É possível observar, logo no início de sua fala, que o orador tenta, por meio de processos argumentativos, captar a atenção do auditório por meio da justificativa de sua ausência no evento da colação de grau, tentando convencer seus ouvintes de sua presença – ao menos em pensamento (ou espiritualmente como sugere o orador).

Observe-se, pela transcrição acima do trecho do discurso sob análise, que o orador, de modo a ganhar a adesão de seu auditório, nessa sua tentativa de justificar que não está ausente, fundamenta sua **tese de adesão inicial** na sua convicção de que o fato de não estar fisicamente na solenidade não quer dizer que não esteja presente, pois ele está presente em espírito, o que é, para ele, estar sim presente em verdade. O orador revela essa (sua) premissa, conduzindo o auditório a creditá-la e senti-la da mesma forma; e tentando, com isso, alcançar a adesão ao que se pretende (tese inicial, no caso).

Nessa primeira parte, a da justificativa da ausência do orador no evento, portanto, identificou-se: a tese de adesão inicial apresentada no parágrafo anterior, a qual está ancorada em argumentos por dissociação das noções com o par “aparência-realidade”; e a tese principal como sendo a de que, para o orador, ele está falando frente a frente com os formandos, utilizando-se de *argumentos baseados na estrutura do real*, a partir do vínculo causal e a argumentação, para a defesa dessa tese.

Ainda nessa tese de adesão inicial, é válido destacar que o orador utilizou os *argumentos por dissociação das noções*, a partir do par “aparência-realidade”. Esse tipo de argumento (de dissociação) é bastante importante no pensamento filosófico, que se utiliza dele para superar incompatibilidades de diversas naturezas. No caso, a incompatibilidade consiste num fato entre o real e o aparente: o orador está ausente fisicamente (realidade), mas tenta convencer o seu auditório de sua presença em espírito (aparência), o que reflete um conflito discursivo (certamente pretendido pelo orador), uma proposição nitidamente filosófica. Ou seja, enquanto, no discurso em si, parece contraditório dizer que se está presente sem assim o ser, no campo filosófico, isso é possível e não gera nenhuma contrariedade

No mesmo norte, pôde-se identificar **a tese principal**, a de que, para o orador, este está falando

frente a frente com os formandos (seu auditório particular), desprezando, explicitamente, o prolóquio “longe dos olhos, longe do coração”:

### **Fragmento 02** – Discurso de Barbosa

*O gênio dos anexins, aí, vai longe de andar certo. Esse prolóquio tem mais malícia que ciência, mais epigrama que justiça, mais engenho que filosofia. Vezes sem conta, quando se está mais fora da vista dos olhos, então (e por isso mesmo) é que mais à vista do coração estamos; não só bem à sua vista, senão bem dentro dele.*

**Fonte:** (BARBOSA, 2003, p. 28).

E mais à frente:

### **Fragmento 03** – Discurso de Barbosa

*Tão pouco medeia do Rio a S. Paulo! Por que não conseguiremos enxergar de um a outro cabo, em linha tão curta? Tentemos. Vejamos. Estendamos as mãos, entre os dois pontos que a limitam. Deste àquele já se estabeleceu a corrente. Rápida como o pensamento, corre a emanção magnética desta extremidade à oposta. Já em um aperto se confundiram as mãos, que se procuravam. Já, em um amplexo de todos, nos abraçamos uns aos outros. Em S. Paulo estamos. Conversemos, amigos, de presença a presença.*

**Fonte:** (BARBOSA, 20003, p. 30).

Percebe-se, com base nos apontamentos teóricos deste artigo, que a tese principal nessa parte do discurso do orador se concretizou por meio de *argumentos baseados na estrutura do real*, a partir do vínculo causal e a argumentação que, conforme explica Reboul (2004, p. 173), “o mais importante é que o argumento na verdade quer estabelecer um juízo de valor, mostrar o valor do efeito a partir do valor da causa, ou o inverso”. O orador tenta conduzir o seu auditório a acreditar na sua presença (consequência) – e não na sua ausência –, por meio de um mecanismo de imaginação: determinando que os formandos estendam a mão e sintam-na apertando umas às outras (fato).

Durante o desenvolvimento da parte introdutória de seu discurso, o orador também apresenta uma tese secundária, a de que “longe dos olhos, longe do coração” não é verdade. É notório que se

trata de uma nova tese, tendo em vista que, da página 28 (vinte e oito) até o início da 30 (trinta)<sup>54</sup>, ele vai desenvolvendo a ideia de que com o coração, às vezes, se vê muito mais que com os olhos.

Destarte, a referida premissa pode ser considerada uma outra tese, desenvolvida a partir de *argumentos quase-lógicos por contradição e incompatibilidade*, pois o que o orador diz nega a máxima transcrita mais acima: “longe dos olhos, perto do coração”. Partindo do fato da lógica ou quase-lógica, isto é, afastando os possíveis ares filosóficos que se podem abstrair com os demais argumentos sucessores a esse dos anexins, a contradição, pois, consiste na ideia de que se se está longe dos olhos, obviamente não está sequer perto do coração.

Até aqui, podemos inferir, não somente como as técnicas argumentativas trazidas pela nova retórica operam dentro de uma argumentação, senão como a compreensão delas possibilita-nos uma percepção quanto à sistematização dos argumentos desenvolvidos para a defesa da tese.

b) Segunda parte: paralelo(s) entre as carreiras pública e profissional do orador com a colação de grau dos formandos

No final da página 30, especificamente no último parágrafo, o orador inicia uma nova ideia central em seu discurso. Ele tece uma espécie de paralelo entre sua carreira (pessoal, estudantil, profissional, política) com a iniciante dos formandos. Além disso, perfaz essa parte do seu discurso como um todo retórico de desabafo aos políticos de sua época e à nação, além de outras observações menores, é claro. É possível destacar a **tese de adesão inicial** como sendo a de que a carreira dos formandos está a iniciar quando a de seu paraninfo está no final, prestes a se encerrar. Nesses termos:

#### **Fragmento 04** – Discurso de Barbosa

*Entrelaçando a colação do vosso grau com a comemoração jubilar da minha, e dando-me a honra de vos ser seu paraninfo, urdis, desta maneira, à carreira que adotastes, um como vínculo sagrado entre a vossa existência intelectual, que se enceta, e a do vosso padrinho em letras, que se acerca do seu termo. Do ocaso de uma surde o arrebol da outra.*

**Fonte:** (BARBOSA, 2003, p. 30).

Note-se que na elaboração dessa tese de adesão inicial foram utilizados os *argumentos-quase*

<sup>54</sup> As referências das páginas do discurso sob análise referem-se ao livro que o contém e está nas referências ao final deste artigo.

*lógicos de reciprocidade*. Explicando-os, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 250) afirmam que:

Uma relação é simétrica, em lógica formal, quando sua proposição conversa *lhe* é idêntica, ou seja, quando a mesma relação pode ser afirmada tanto entre *b* e *a* como entre *a* e *b*. A ordem do antecedente e do conseqüente pode, pois, ser invertida.

Dessa forma, no *corpus* sob análise, tanto faz dizer que *a carreira do paraninfo está prestes a se encerrar, quando a dos formandos está a começar* como *a carreira dos formandos está prestes a começar, quando a do padrinho está terminando*. É possível observar que a ordem dos enunciados não altera a compreensão, nem tampouco a lógica estabelecida.

Outra tese que aparece nessa parte do discurso e que serve para justificar a principal é a de cinquenta anos dedicados ao trabalho (enquanto jurista) e à nação (enquanto político). Nessa tese, o orador se utilizou das *ligações que fundamentam a estrutura do real*, apresentando especificamente o raciocínio por analogia, no caso, a metáfora, quando profere:

#### **Fragmento 05** – Discurso Barbosa

*Mercê, porém, de circunstâncias inopinadas, com o encerro do meu meio século de trabalho na jurisprudência se ajusta o arremate dos meus cinquenta anos de serviços à nação. Já o jurista começava a olhar com os primeiros toques de saudade para o instrumento, que, há dez lustros, lhe vibra entre os dedos, lidando pelo direito, quando a consciência lhe mandou que **despisse as modestas armas da sua luta**, provadamente inútil, pela grandeza da pátria e suas liberdades, no parlamentarismo.*

**Fonte:** (BARBOSA, 2003, p. 32. Grifo nosso).

Segundo Souza (2003, p. 77), “derivada da analogia, temos a metáfora que, como argumento, funciona como uma analogia, através da qual podemos expressar elementos do tema e do foro como omissão dos outros”. É com esse entendimento do argumento por analogia que Barbosa continua seu discurso durante toda a página 32, a falar sobre sua carreira política (com aspectos do que fez em seus mandatos parlamentares e, certamente, em suas tentativas de se chegar à Presidência da República brasileira).

Desse modo, ainda desenvolvendo essa tese anterior (cinquenta anos dedicados ao trabalho e à nação), o orador apresenta outro argumento de *ligações que fundamentam a estrutura do real* pela analogia: “Quem por uma causa destas combateu, abraçado com ela, em vinte e oito anos da sua Via

Dolorosa<sup>55</sup>, não se pode ter habituado a maldizer, senão a perdoar, nem a descreer, senão a esperar”. (BARBOSA, 2003, p. 33). Durante todo o seu discurso, Rui Barbosa expõe muitos argumentos por analogia e cheios de metáfora. Isso se explica, certamente, porque, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 454), nas argumentações por analogia, é com frequência que aparecerão metáforas derivadas da analogia proposta pelo orador, de modo a fazer o interlocutor (auditório) a ver as coisas tais como aquele (orador) as apresenta.

Retomando a análise, ainda nessa parte do discurso, o orador desenvolve vários *argumentos baseados na estrutura do real*, especificamente, os argumentos que se aplicam por *ligações de coexistência*, que, no presente caso, são os de *autoridade*, para defender essa sua tese secundária (cinquenta anos dedicados ao trabalho e à nação). Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 348): “o argumento de prestígio mais nitidamente caracterizado é o argumento de autoridade, o qual utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese”. Assim, vale a pena transcrever parte dos trechos (nessa segunda parte do discurso) que contêm essa técnica argumentativa: “O padre Manuel Bernardes pregava em uma das suas Silvas: ‘Bem pode haver ira, sem haver pecado: *Irascimini, et nolite peccare*. E às vezes poderá haver pecado, se não houver ira: [...]” (BARBOSA, 2003, p. 33).

Noutro norte, de modo a encerrar esta parte do discurso, Rui Barbosa apresenta sua **tese principal**, a de que o padrinho está a trazer aos formandos o seu conhecimento/saber/aprendizado com base em toda a sua experiência de vida (a que ele se refere em “o livro da minha vida”), e não necessariamente nas ciências, convidando-os, pois, a falarem, nesse momento, mais sobre as experiências humanas que os estudos do Direito (embora o orador não consiga se desvencilhar totalmente de doutrinação aos formandos sobre aspectos das ciências jurídicas, uma vez que, ao desenvolver os argumentos fundamentadores dessa sua tese principal, nessa segunda parte de seu discurso, ele traz muitos argumentos sobre essas ciências):

### **Fragmento 06** – Discurso de Barbosa

*Estou-vos abrindo o livro da minha vida. Se me não quiserdes aceitar como expressão fiel da realidade esta versão rigorosa de uma das suas páginas, com que mais me consolo, recebei-a, ao menos, como ato de fé, ou como conselho de pai a filhos, quando não como o testamento de uma carreira, que poderá ter*

<sup>55</sup> Aqui, a expressão “Via Dolorosa” (iniciada com letra maiúscula, diga-se de passagem) refere-se a uma rua na cidade velha de Jerusalém, pela qual, segundo a tradição cristã, Jesus carregou sua cruz. Aliás, a ideia central desse seu argumento é sobre a questão da ira (que irá perdurar no texto até metade da página 35).

*discrepado, muitas vezes, do bem, mas sempre o evangelizou com entusiasmo, o procurou com fervor, e o adorou com sinceridade.*

**Fonte:** (BARBOSA, 2003, p. 35).

E continua seu raciocínio:

**Fragmento 07** – Discurso de Barbosa

*Não é o saber da ciência, que se libra acima das nuvens, e alteia o voo<sup>56</sup> soberbo, além das regiões siderais, até os páramos indevassáveis do infinito.*

*[...].*

*Eis ao que vem o padrinho, o velho, o abençoado, carregado de anos e tradições, versado nas longas lições do tempo, mestre de humildade, arrependimento e desconfiança, nulo entre os grandes da inteligência, grande entre os experimentados na fraqueza humana. Que se feche, pois, alguns momentos o livro da ciência; e folheemos juntos o da experiência. Desalivie-mos do saber humano, carga formidável, e voltemo-nos uma hora para este outro, leve, comezinho, desalinhado, conversável, seguro, sem atitudes, nem despenhadeiros.*

**Fonte:** (BARBOSA, 2003, p. 37).

Percebe-se que, para apresentação da tese central, foi utilizado o modo de *interação dos argumentos pela ordem do discurso e condicionamento do auditório*, cuja teorização demonstra a importância da parte exordial do discurso, principalmente, quando o orador pretende conduzir seu auditório para alguma circunstância temática devido à imposição/circunstância do caso (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 563).

Na verdade, o que se apresenta é que a parte introdutória do discurso se mostra como a mais importante para o orador conseguir a adesão do auditório, pois ela sempre será adaptada às mais diversas circunstâncias do discurso. No trecho, Rui Barbosa pede aos formandos que o aceitem com um discurso mais voltado para a sua experiência (de vida e profissional) que para observações científicas.

Ademais, dentre os vários argumentos fundamentadores de sua tese principal, destaca-se a regra (justa) de igualdade para o orador. Na verdade, é importante frisar que essa sua premissa (que, diga-se de passagem, retoma o pensamento aristotélico) é reconhecidamente, pela jurisprudência e

<sup>56</sup> A palavra “voo” está grafada com acento gráfico (o circunflexo) no *corpus* utilizado para este trabalho, mas, considerando-se o novo acordo ortográfico, este vocábulo foi adaptado.

doutrina jurídica nacional, um norte principiológico no ordenamento jurídico brasileiro<sup>57</sup>. A premissa consiste em:

### **Fragmento 08** – Discurso de Barbosa

*A regra de igualdade não consiste senão em aquinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. O mais são desvarios da inveja, do orgulho ou da loucura. Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real. [...].*

**Fonte:** (BARBOSA, 2003, p. 39).

É possível identificar, a partir dos elementos teóricos apresentados neste trabalho, que nessa segunda parte do discurso, para defesa de sua tese principal, o orador se utilizou dos *argumentos quase-lógicos*, pela *regra de justiça*, a qual, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 248), “requer a aplicação de um tratamento idêntico a seres ou a situações que são integrados numa mesma categoria”. Maneli (2004, p. 5-6), interpretando a regra de justiça descrita no *Tratado da Argumentação*, e, portanto, pela pertinência à transcrição anteriormente exposta, assim se pronuncia: “O próprio Perelman, ao apresentar seus conceitos de justiça e igualdade, deu-nos um grande exemplo de como teorias de justiça carregadas de emoção e política podem se tornar objeto de análise acadêmica frutífera. [...]”.

Seguindo nas análises, para defesa de sua tese principal (a de que o padrinho está a trazer aos formandos o seu conhecimento/saber/aprendizado com base em toda a sua experiência de vida, e não necessariamente nas ciências), o orador utilizou também *argumentos baseados na estrutura do real*, notadamente, os que se aplicam por ligações de coexistência, que, neste caso, são os de autoridade. Eis o trecho sob referência: “Sócrates, certo dia, em uma das suas conversações, que *O primeiro Alcibíades* nos deixa escutar ainda hoje, dava grande lição de modéstia ao interlocutor, dizendo-lhe, com a costumada lhaneza: [...] (BARBOSA, 2003, p. 46).

Ademais, ainda para defesa dessa sua tese principal, o orador empregou outro *argumento quase-lógico* a partir da *argumentação pelo sacrifício*, o qual é disposto no início da página, *in verbis*:

---

<sup>57</sup> A título de exemplo, veja-se o texto da decisão da ADPF nº 186/DF-2009, em que o Supremo Tribunal Federal julgou constitucional o sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília.

### **Fragmento 09** – Discurso de Barbosa

*Ora, senhores bacharelados, pensai bem que vos ides consagrar à lei<sup>58</sup>, em um país onde a lei absolutamente não exprime o consentimento da maioria, onde são as minorias, as oligarquias mais acanhadas, mais impopulares e menos respeitáveis, as que põem, e dispõem, as que mandam, e desmandam em tudo; a saber: em um país, onde, verdadeiramente, não há lei, não há moral, política ou juridicamente falando.*

**Fonte:** (BARBOSA, 2003, p. 48, grifos no original).

Percebe-se que o orador alerta aos bacharelados no sentido de que, se realmente querem seguir profissionalmente como operadores do Direito, num país em que são as oligarquias quem comandam, assim como a lei e a moral não existem, terão de empreender um esforço necessário/inevitável. É preciso lembrar que o argumento pelo sacrifício reforça e valoriza o motivo pelo qual se realiza o sacrifício. Assim, “na argumentação pelo sacrifício, este deve medir o valor atribuído àquilo por que se faz o sacrifício” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 282).

Por isso, seguindo esse trecho de seu discurso, mais à frente, já na página 50 (cinquenta), o orador referenda os formandos enquanto sua vontade no ofício de operadores do Direito, reforçando a ideia pelo que vale o sacrifício de lutar pela efetuação da justiça, quando diz:

### **Fragmento 10** – Discurso de Barbosa

*Ora, senhores, esse poder eminentemente necessário, vital e salvador, tem dois braços, nos quais aguenta a lei, em duas instituições: a magistratura e a advocacia, tão velhas como a sociedade humana, mas elevadas ao cem-dobro, na vida constitucional do Brasil, pela estupenda importância, que o novo regime veio a dar à justiça.*

*Meus amigos, é para colaborardes em dar existência a essas duas instituições que hoje saís daqui habilitados. Magistrados ou advogados sereis. Suas duas carreiras quase sagradas, inseparáveis uma da outra, e, tanto uma como a outra, imensas nas dificuldades, responsabilidades e utilidades.*

**Fonte:** (BARBOSA, 2003, p. 50).

Percebe-se que o orador vai desenvolvendo a ideia de que, apesar desse país das oligarquias (sacrifício), a magistratura e a advocacia são os instrumentos sagrados, salvadores e protetores da

justiça, motivo pelo qual valerá a pena aos bacharelados saírem habilitados para, numa ou noutra dessas profissões, protegerem, exercerem e efetuarem a justiça<sup>59</sup>. A relação entre o sagrado e o profano é recorrente, do início ao fim, no pronunciamento de Rui Barbosa. Essa associação entre o Direito e o sacerdócio, trazida com mais evidência nesse trecho sob análise, favorece a persuasão desse pronunciamento, uma vez que vai gerenciando valorações e, com isso, mobilizando um campo mais emotivo para o auditório; ou seja, retira toda uma perspectiva dogmática que possa se ter por trás dessas duas profissões de carreira jurídicas (magistratura e advocacia) e as sacramenta, fazendo delas profissões sagradas (e não de glória). Não à toa, o sacrifício parece ser uma imagem constante na argumentação de Rui Barbosa. E, também por isso, perceber essa persuasão faz revelar a importância da argumentação retórica na defesa de pontos de vista (teses).

As análises aqui empreendidas por meio da nova retórica, sobre um pronunciamento de Barbosa, revelam diferentes teses de adesão inicial e final (como vimos nesta seção) e argumentos baseados na estrutura do real, dentre outros, que sustentam o discurso do orador e indicam o modo como o processo argumentativo se constitui essencial para a construção de um ponto de vista. Ademais, podemos dizer que as categorias teóricas analisadas neste artigo trazem significativas contribuições para os estudos da Argumentação sob a perspectiva da nova retórica, uma vez que promovem reflexões que giram em torno da complexidade do discurso ora analisado e também permitem compreender o processo argumentativo que o forma.

## Palavras finais

Com base nos objetivos traçados para esse artigo, acerca das teses reveladas e técnicas argumentativas utilizadas no discurso *Oração aos moços*, a partir dos estudos e, portanto, do embasamento teórico na perspectiva da nova retórica, pode-se, neste momento, tecer algumas considerações conclusivas a respeito do referido tema.

Durante as análises, identificaram-se várias teses reveladas no discurso *Oração aos moços*, com foco nas primeiras partes desse discurso (a da justificativa da ausência do orador no evento e a do paralelo entre sua carreira profissional com a dos formandos). Como explicado no tópico das análises, o discurso foi dividido em partes/temáticas para melhor compreensão quanto às técnicas utilizadas e as teses reveladas.

---

<sup>59</sup> Nessa parte de seu discurso, desde a página 48, Rui Barbosa vai classificar a justiça como poder. Assim, quando diz “esse poder eminentemente necessário” (no trecho sob referência), está a se referir à justiça.

Destacam-se, então, as principais teses e sua ancoragem nas técnicas argumentativas. Na primeira parte (já mencionada no parágrafo anterior), identificou-se: a) a tese de adesão inicial como sendo o fato de não estar fisicamente na solenidade não quer dizer que não esteja presente, pois ele (orador) está presente em espírito, o que, para ele, é estar presente em verdade, a qual está ancorada em *argumentos por dissociação das noções* com o par “aparência-realidade”; b) e a tese principal como a de que, para o orador, ele está falando frente a frente com os formandos, sendo que, para a defesa desta, foram utilizados *argumentos baseados na estrutura do real*, a partir do *vínculo causal e a argumentação*. Na segunda parte, a tese de adesão inicial foi a de que a carreira dos formandos está a iniciar quando a de seu paraninfo está no final, prestes a se encerrar, e ela está ancorada em *argumentos quase-lógicos por reciprocidade*. Já a tese principal vem ser a de que o padrinho traz aos formandos o seu conhecimento/saber/aprendizado, com base em toda a sua experiência de vida (a que ele se refere em “o livro da minha vida”), e não necessariamente nas ciências, para o desenvolvimento e defesa desta última foram utilizados *argumentos quase-lógicos* por meio de *regra de justiça*.

Além disso, quanto à identificação das técnicas aplicadas no discurso *Oração aos moços*, tomando como base alguns trechos desse do discurso de Barbosa, verificou-se que várias técnicas foram utilizadas, mas a de predominância foi a de *argumentos quase-lógicos*, em várias de suas categorias, a saber: a argumentação pelo sacrifício; regra de justiça; argumentos de reciprocidade; e contradição/incompatibilidade. Em seguida, vêm as técnicas dos *argumentos baseados na estrutura do real* (com argumentos de autoridade e de vínculo causal e argumentação), das *ligações que fundamentam a estrutura do real* (por analogia e metáfora), da *dissociação das noções* (pelo par “aparência-realidade”) e, também, características concernentes com a *interação dos argumentos*.

Desse modo, e com base nas propostas teóricas de Perelman e Olbrechts-Tyteca, pôde-se constatar, inicialmente, que a tese de adesão inicial aparece no início da parte correspondente do discurso, ao passo em que a maior parte das teses centrais/principais, no desenvolvimento e, algumas vezes, no final do bloco. Em seu discurso, Rui Barbosa foi muito eficaz no convencimento de uma turma de juristas – doutrinados por anos sobre a relevância da equidade como um conceito absoluto para a realização da justiça – quanto à importância do tratamento de forma desigual para os desiguais como um instrumento necessário para a realização da mesma justiça.

Em suas palavras, o tratamento de forma diferenciada é justo e necessário para que sejam compensadas as desigualdades nas condições pessoais dos atores envolvidos. Assim, parafraseando o trecho mais famoso de seu discurso, é preciso tratar os iguais como iguais, e desiguais como desiguais, na medida de suas igualdades e desigualdades, respectivamente. É essa a única forma de



dar igualdade de condições para a obtenção de um resultado justo em uma situação social.

Em suma, o discurso de Rui Barbosa aos formandos revela, em si, uma espécie de desabafo em todas as suas áreas de atuação (jurídica, diplomática, política etc.), em que, na maior parte das vezes, com tom de ironia e sarcasmo, fala de seus adversários, de suas preterições pela nação em favor desses (adversários). Por outro lado, ao passo em que faz ironias e desabafos relativos às suas carreiras profissional e pública, o orador aconselha os formandos, acolhe-os como filhos de coração – pelo motivo de serem seus afilhados (de formação acadêmica) – congratula-os pela colação de grau e, por fim, impulsiona-os na luta pela construção de um futuro melhor para a nação, o Brasil.

Por fim, faz-se oportuno ressaltar que um trabalho voltado aos estudos de teses e técnicas argumentativas sob o enfoque da Nova Retórica direciona o seu interlocutor a pensar sobre os diferentes tipos de raciocínios dialéticos e retóricos que circundam um discurso persuasivo e/ou convincente; e sobre o fato de que, quanto mais consciência o orador tiver sobre essas técnicas, maior será a chance de seu discurso atingir o seu fim principal: o da adesão, ou mesmo persuasão e/ou convencimento, do auditório à(s) tese(s) defendidas.



## Referências

- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução do grego, textos adicionais e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011. 1. reimp. 2013.
- BARBOSA, R. *Oração aos moços*. Coleção a obra-prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStfArquivo/anexo/ADPF186.pdf>. Acesso em: 06 de novembro de 2015.
- MANELI, M. *A nova retórica de Perelman – Filosofia e metodologia para o século XXI*. Tradução de Mauro Raposo de Mello. Barueri: Manole, 2004.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida P. Galvão. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- REBOUL, O. *Introdução à retórica*. Tradução de I.C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SOUZA, G. S. *O Nordeste na mídia: um (des) encontro de sentidos*. Tese de doutorado. Araraquara: UNESP, 2003.
- SOUZA, G. S. A argumentação no discurso: questões conceituais. In: FREITAS, A. C.; RODRIGUES, L. O.; SAMPAIO, M. L. P. (Org.). *Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens*. Mossoró: Queima-bucha, 2008. p. 57-74. 180 p.

**Submissão: setembro de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**



## O CORPO COMO LUGAR DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

### *THE BODY AS SPACE OF MENING'S PRODUCTION: A DISCURSIVE ANALYSIS*

**Marilda Aparecida Lachosvki de França**

Universidade Federal de Santa Maria

lachovskimarilda@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5421-5419>

#### **Resumo**

O corpo humano, na Análise de Discurso como a materialidade do sujeito, significa e é sempre objeto de representação simbólica de valores e atributos, que contribuem para a construção de processos identitários dos sujeitos, constituindo-os em sua posição sócio-histórica. Neste sentido, buscamos pensar neste trabalho, as formas pelas quais o corpo, mais especificamente, o feminino, tem sido representado e lido na sociedade, e como essas possibilidades podem interferir e modificar nossas leituras acerca da textualização do corpo. Na perspectiva da Análise de Discurso francesa no contexto brasileiro, Pêcheux e Orlandi, analisamos no presente trabalho dois textos, sendo uma obra de arte (Frida Khalo), e uma publicidade da Bombril. Logo, buscamos pensar os modos pelos quais o corpo feminino é discursivizado na atualidade, para tanto, destacamos o papel da memória discursiva, da historicidade e da concepção de um sujeito assujeitado, atravessado pelo real da língua e da história, interpelado pela ideologia.

**Palavras-chave:** discurso; corpo; identificação; memória; sociedade.

#### **Abstract**

*The human body, in the Discourse Analysis as a subject's materiality, mean and is always object of symbolic representation of values and attributes, that contribute to the construction of identitary processes, constituting them in their socio-historical position. In this sense, we seek to think in this work the forms for which the body, more specifically, the feminine, has been represented and read in the society, and how these possibilities can interfere and modify our readings about the textualization of body. In the perspective of French Discourse Analysis in the brazilian context, Pêcheux and Orlandi, we analyzed in this work two texts, being a work of art (Frida Khalo), and an advertising of Bombril. Therefore, we seek to think of the ways in which the feminine body is discursed in the present, for this purpose, we highlight the role of discursive memory, historicity and the conception of an subjected subject, crossed by the real of the langue and the history, interpellated by the ideology.*

**Key-Words:** discourse, body, identifications, memory, society.

#### **Introdução**

A construção de definições em torno dos gêneros – masculino e feminino tem sido desde o final do século XIX uma das questões que mais tem despertado o interesse de estudiosos, defensores ou não da pretensa igualdade entre ambos. Assim, temos na história dessa luta, o discurso legitimado de que há uma desigualdade inata entre estes, no entanto, isso é possível de

ser desmistificado na atualidade, se observadas as devidas mudanças ocorridas historicamente no bojo da sociedade. Até pouco tempo atrás tínhamos ainda a figura da mulher como a rainha do lar, a matriarca, a mãe protetora; como sendo um indício de valores e ideologia de encaixe nos padrões estabelecidos como modeladores da honra e da moral. Com o avanço da ciência, tecnologia e de toda a gama de estudos sociológicos, antropológicos e históricos (sobretudo os movimentos de resistência), percebemos que esses papéis foram aos poucos ganhando outros sentidos, ocupando outros espaços.

Se temos nos anos 60 do século XX toda a efervescência dos movimentos hippie e feministas, como minorias ganharam certa voz e destaque, fazendo com que todo corpo social sofresse variações, ao homem era dada a função de voz ativa, de racional, de condutor da sociedade, da política e da economia. Sujeito dominador é ele que desvela as condições de produção de trabalho, de cultura e de moral, cabendo à mulher o espaço restrito do lar, ao lado dos filhos e do fogão. Neste sentido, volta-se o foco para a questão corporal, ou seja, como o corpo materializa e revela os espaços sociais e simbólicos nos quais os sujeitos estão inseridos. Assim, é do corpo que se exige na contemporaneidade a filiação ou não aos parâmetros sexuais e comportamentais, é ele que significa e cristaliza a identidade do sujeito, mas é também, aquele que se interioriza e se esconde, que se volta para si no momento em que não é aceito no padrão tido como modelar para a sociedade.

Nosso objetivo no presente trabalho é então perceber como os modos de apropriação desses discursos pelas mídias e mentalidade social estendem-se nos discursos. Esses discursos, por sua vez são materialidades que constituem, junto com o corpo, o próprio sujeito, sendo que é na/pela língua que se realizam os efeitos de sentidos. (Orlandi, 2012b, p.83). Para tanto é necessário que se pontue o diferente quadro social no qual nós, sujeitos do século XXI estamos inseridos, os modos de assimilação dos discursos promovidos pelas mídias e aquilo que pertence ainda ao imaginário social, historicamente construído. Nas palavras de Pêcheux (2014), o discurso é “efeito de sentido entre interlocutores”, ou seja, a palavra em curso, no atravessamento duplo da língua e da história; fazendo movimentar os sentidos, sempre abertos e múltiplos.

Os papéis sociais, masculino e feminino, vêm sendo modificados e alterados ao longo da história, de modo que, no final do século XX e início do XXI, já temos outras configurações que apontam para mais uma noção que nos diferencia – de gêneros que, salvaguardando as exceções, têm sido tratados, ou com indiferença ou num tom ainda do exótico, do diferente, mesmo na tentativa de tornar naturais essas mudanças.

A partir dessas considerações, pensamos neste trabalho, os modos como o corpo feminino é exposto e a ele é imposto um padrão tido como modelador dos conceitos de ordem e normalidade social, bem como os diferentes modos como o corpo é representado, textualizado. Assim, o sujeito considerado “desviante” dessas normas, vê-se constantemente deslocado do seu grupo social, quando não isso, acaba por esconder sua identidade sexual, numa tentativa de fuga das consequências dessa exposição. Essas possíveis indagações serão propostas de modo a entender o corpo do sujeito como lugar de produção de discursos, onde se cruzam memória, apagamentos e ideologia; elementos esses que possibilitam a materialização de dizeres, sendo esse sujeito atravessado pelo real da língua e da história, não tendo controle sobre o que diz ou pensa ser, pois essa é a sua condição: quanto mais livre imagina ser, mais é assujeitado pela ideologia – o que o condiciona enquanto sujeito, propriamente dito. (Orlandi, 2012).

### **Corpo feminino e masculino na história: (des) semelhanças**

Como nos diz em sua *História das Mulheres*, Michele Perrot aponta para o fato de que o corpo, masculino e feminino sempre foram marcas presentes na história humana. Assim, a autora trata não do corpo como objeto, não um: “corpo imóvel com suas propriedades eternas, mas o corpo na história, em confronto com as mudanças do tempo, pois o corpo tem uma história, física, estética, política, ideal e material, da qual os historiadores foram tomando consciência progressivamente”. (PERROT, 2007, p. 41).

Quanto ao corpo, mais especificamente das mulheres, Perrot destaca a importância dada à idade, ao cabelo, o sexo, à maternidade e ao trabalho e o modo como esses aspectos foram, ao longo do tempo, materializando discursos sobre a mulher, colocando-a numa posição social menos privilegiada que o homem. Assim, Perrot (2007) diz que inicialmente o silêncio sobre a mulher se deu por ausência de registros, desde a própria língua que, na mistura de gêneros, no plural, coloca *o* e não *a*. Logo, as estatísticas também mascaram a participação feminina, deslocando as suas atribuições, dando voz masculina à mulher, desde o casamento, no qual se suprime a assinatura da mulher até as mais simples aparições dessas com seus companheiros em público, ou seja, mantém-se a ideia de que à mulher cabe o anonimato, fazendo aparecer apenas a imagem do marido. Assim, segundo a autora, há uma autodestruição da memória feminina, pois muitas dessas no acaso de suas existências acabavam por destruir ou queimar seus documentos, seus papéis pessoais, sendo apenas meras sombras de uma mulher que não foi, apenas viveu. (PERROT, 2007, p.21-22).

Logo, há ainda uma necessidade e medo de se falar sobre o corpo, mais ainda sobre a sexualidade desse corpo, na medida em que essas condições são frutos de uma sociedade que via no objeto corpo a personificação do mal, num primeiro momento; depois como local de pecado; e hoje, mais como um elemento de status identitário, um modo de ser aceito ou não em determinadas condições sociais. Assim, se por um lado, existe a liberação para falar, por outro há o silenciamento, que definido por Orlandi (1997, p. 30), como “política do silêncio”, remete à compreensão do silêncio fundador, ou fundante, como “princípio de toda significação”. (idem, p. 70). Logo, para Orlandi, vivemos numa sociedade que exige do sujeito que ele fale, que se manifeste, que sendo silenciado, não existe, é “sem sentidos”. Assim, esse sujeito: “(...) abre mão do risco de significação, da sua ameaça e se preenche: fala. Atulha o espaço de sons e cria a idéia de silêncio como vazio, como falta. Ao negar sua relação fundamental com o silêncio, ele apaga uma das mediações que lhe são básicas”. (ORLANDI, 1997, p. 37).

Ora, a contemporaneidade exige do sujeito – que ele mostre quem de fato ele é, o que gosta, por onde circula; seus desejos, suas ansiedades, seu comportamento privado, enfim, o corpo é mostrado como condição necessária e fundamental do ser humano no meio social. Nesse sentido, assim como o texto significa em sua pluralidade, não sendo apenas um objeto empírico, mas simbólico; o corpo também é discurso e assim, “enquanto corpo simbólico, corpo de um sujeito, ele é produzido em um processo que é um processo de significação, onde trabalha a ideologia, cuja materialidade específica é o discurso”. (Orlandi, 2012b, p. 85). A ideologia segundo Pêcheux (1997, p. 24), “tem como função fazer com que os agentes da produção reconheçam seu lugar nestas relações sociais de produção”, logo, esse sujeito não é origem ou fonte do dizer, antes o é pelas condições de sua exterioridade. Assim, as condições de produção, têm um duplo sentido:

[...] designava ao mesmo tempo o efeito das relações de lugar nas quais se acha inscrito o sujeito e a ‘situação’ no sentido concreto e empírico do termo, isto é, o ambiente material e institucional, os papéis mais ou menos conscientemente colocados em jogo, etc. (PÊCHEUX, 1997, p. 170-171)

Partindo das condições de produção, trazemos a noção de interdiscurso ou memória discursiva. Para Pêcheux (1999, p. 50) a memória discursiva reúne os “sentidos entrecruzados de uma memória mítica, da memória social inscrita em práticas”, logo, podemos dizer que um acontecimento entra na ordem do dizer, na ordem do simbólico, no entanto, como adverte o autor, sob uma dupla força-limite: quando o mesmo acontecimento não chega a inscrever-se e quando é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido. Esses espaços que fogem do memorizado constituem as falhas, as lacunas, as derivas e os silêncios.

Nos movimentos de sentidos sempre outros o sujeito tende ao descentramento, ou seja, não sendo único, dono do dizer, mas ocupando posições. São as tomadas de posições dentro de uma determinada formação discursiva (FD)<sup>60</sup> que permite a marca do inconsciente em relação ao Outro, fazendo significar o sujeito no retorno do Sujeito<sup>61</sup>. É assim que, ao dizer, o sujeito inscreve-se numa determinada FD, a uma determinada formação ideológica (FI), identificando-se ou não a essas. E, se as FDs são determinadas pelas FIs, o sujeito pode ocupar diferentes posições, mudando os sentidos.

E esse é nosso ponto principal de análise, ou seja, os modos como o corpo do sujeito é discursivizado na contemporaneidade e como esses discursos são materializados no imaginário social, como entram na ordem do simbólico, do imaginário. Logo, tendo como objeto de análise dois textos, sendo um em artes visuais que representa o corpo feminino pela pintura (de autoria feminina), e um texto publicitário da marca Bombril, se busca refletir sobre a textualização do corpo, bem como os efeitos de sentido que podem ser produzidos pelas obras de arte e publicidade, numa relação entre sujeito, língua e ideologia.

Assim, a partir das afirmações acima expostas e, amparados nas possibilidades da AD de linha francesa, mais especificamente Pêcheux e Orlandi, analisamos o modo como o corpo tem sido significado em dois textos, sendo um deles em artes visuais; o primeiro produzido por Frida Khalo, intitulado “Cabelos cortados”; e o segundo trata-se de um texto publicitário – “Mulheres da Bombril”.

## O corpo na Análise de Discurso

Entender a diferença entre sexo e gênero é uma das possíveis causas das distorções em torno dos padrões sexuais que se desdobram na contemporaneidade, entre essas, está a representação do corpo. Como construção simbólica, o corpo do sujeito é textualizado, marcado, exigido e colocado à mostra, sinalizando para sentidos e memórias. No movimento dos sentidos, pela maneira como o faz, o sujeito (se) significa de modos diferentes, no atravessamento simbólico e do político. Assim, é o corpo que comporta a materialidade daquilo que definimos como gêneros, como definição dos papéis sociais masculino e feminino.

---

<sup>60</sup> A noção de formação discursiva para Pêcheux (2014, p. 147), seria [...] aquilo que, numa formação ideológica dada, determina pelo estado da luta de classes, [...] o que pode e deve ser dito.

<sup>61</sup> Na obra *Semântica e Discurso*, Pêcheux (2014, p. 159) coloca em nota que esse Sujeito é descrito por Louis Althusser, denominando a transição/ transformação de um sujeito fisiológico em sujeito ideológico.

Como destacado acima, as ciências sociais tem sido constantemente abaladas pelas discussões em torno das palavras sexo, gênero, corpo. Neste sentido tanto a História, quanto a Sociologia e Filosofia têm demonstrado interesse em explicar essas significações, no entanto, optamos aqui pelo viés teórico da Análise do Discurso pela sua relação com as demais disciplinas, o que lhe confere a noção de uma área de entremeio, ciência da interpretação. Neste sentido, se “toda interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem” (ORLANDI, 2012, p.09); consideramos as peças textuais como lugares de produção de discursos, uma vez que diante delas somos levados a interpretar, questionar e produzir sentidos às imagens, ou melhor, aos textos. E mais, temos na análise dessas imagens diferentes gestos de interpretação, pois, nas diferentes linguagens, ou formas delas, e suas respectivas materialidades, temos modos de significação totalmente diversos; no entanto passível de erros, falhas ou equívocos, já que os sentidos sempre podem ser outros, deslizando para outros, não sendo evidentes e nem transparentes assim como a língua. Há, portanto, sempre uma ausência de significados, sempre uma possibilidade de dizer, que se instaura a partir de cada gesto de interpretação. (ORLANDI, 2012, p.09).

No caso da pintura temos a falsa impressão de que a imagem é imóvel, fechada em si. Mas, se entendemos a obra de arte enquanto representação ou criação humana pressupõe-se a flexibilidade, a multiplicidade, a sua instabilidade. Neste sentido, é sobre ela que se produzem os sentidos e a interpretação. Ou como nos afirma Orlandi (2012, p. 88): aos homens enquanto seres históricos e simbólicos que somos, não nos basta falar para significar e nos significarmos. (ORLANDI, 2012). Também pintamos, compomos, escrevemos, cantamos. É neste aspecto puramente necessário de representação e significação humana que o corpo significa *no* e *o* espaço por onde os sujeitos circulam e aos quais estão filiados; numa interpelação do indivíduo em sujeito – papel da ideologia<sup>62</sup>. A ideologia, por sua vez, produz nessas significações as formas-sujeito históricas desses com seu corpo. Há, portanto, segundo Orlandi (2012b, p. 86), uma forma histórica (e social) do corpo, se pensada a relação sujeito e corpo.

Neste sentido, se entendemos as representações do corpo como texto, a questão é como esse se textualiza, que elementos são necessários para que se produzam dizeres sobre o corpo? No caso das pinturas, os corpos estão mesmo silenciados e imóveis pela postura corporal

---

<sup>62</sup> Segundo Pêcheux (1997, p. 30), “nada se torna um sujeito, mas aquele que é ‘chamado’, é sempre já-sujeito.[...] Em outras palavras, todo sujeito humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática social enquanto sujeito”.

representada? Para Orlandi (2012b), corpo e sujeito são afetados pela exterioridade não sendo apenas um *envólucro*, uma *embalagem*. O corpo social é assim, parte constitutiva de corpo e sujeito, pois se não fosse assim, não seria fundamental a noção de atravessamento do sujeito pelo real da língua e pelo real da história, sendo, portanto, parte de seu processo de significação. Essa mesma relação do sujeito com o corpo parece ser transparente, mas não é. Se, entendemos a materialidade do corpo em relação a um sujeito, temos o processo de significação no qual trabalha a ideologia, que tem por sua vez, a materialidade específica no discurso. (ORLANDI, 2012b, p. 85). Portanto, retomando Pêcheux, podemos dizer que a língua constitui-se num espaço sempre contraditório no qual há o desdobramento das discursividades. (ORLANDI, 2012b).

Como jogo de linguagem, a pintura é o lugar onde se articulam o simbólico e o político, no qual o sujeito é entendido não apenas em seu movimento empírico, mas em sua mobilidade material na história e na sociedade. Logo, esses processos de significação e identificação os tornam sujeitos de sentido, assim, “(...) os corpos são formulações dos sujeitos, em diferentes discursos” (ORLANDI, 2012b, p. 92). Assim, como afirma Orlandi (idem):

A análise de discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura. (ORLANDI, 2012b, p. 27)

Enquanto objeto simbólico as obras arte produzem uma pluralidade de interpretações e diferentes gestos de leitura, de modo que esses discursos produzidos sempre podem ser outros, produzindo outros efeitos de sentidos, para outros sujeitos em diferentes situações. Assim, para Orlandi (2012, p. 152) “não há linguagem que não se confronte com o político”, sendo esse efeito de multiplicidade comprovado, pois nossa formação social é, neste sentido, “regida pela diferença, pela divisão, pela dispersão”.

Essa multiplicidade de discursos é que denomina-se em Análise de Discurso como interdiscurso, um conjunto de dizeres que falam antes, em outros lugares, por outros sujeitos; “um conjunto não discernível, não representável de discursos que sustentam a possibilidade mesma do significar, sua memória”. (ORLANDI, 2012, p.105). Logo:

(...) O dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas palavras”. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (...). (ORLANDI, 2012 b, p.32)

Ora, se na obra de arte temos essas possibilidades de mobilidade, de não ser um objeto estático e fechado em sua materialidade, as peças publicitárias funcionam no mesmo sentido, no jogo constante entre aquilo que se pretende mostrar e o subentendido. As interpretações são possíveis na medida em que não compreendemos, como analistas de discurso, a imagem parada e fixa, imóvel; mas sim como:

Lugar que se articulam o simbólico e o político, como modo de individuação do sujeito, em seu processo de identificação e construção de uma posição-sujeito pintor na formação social. A pintura é uma instituição - capaz de desencadear modos de individuação do sujeito que, uma vez individuados, vão se identificar com estes ou aqueles sentidos, constituindo esta ou aquela posição-sujeito. (...) como discurso, como sentido. (...) E como toda forma de significar, é acontecimento da linguagem no sujeito, este, visto na história e na sociedade. (ORLANDI, 2012b, p.91).

Ora, essa é a condição de constituição do discurso referendada por Courtine (1984; apud Orlandi, 2012b, p. 32- 33), sob dois eixos: da constituição e da formulação – aquilo que está base do dizível, que foi dito e esquecido – o interdiscurso; e aquilo que estamos dizendo em um dado momento, em condições dadas – o intradiscurso. Assim, os dizeres sempre retornam sob a condição de não existência, de não dito, mas que já fizeram sentido antes, em outras condições de produção. É por isso que segundo Courtine (apud Orlandi, 2012b), há a presença de uma “voz sem nome”. As condições de produção dos discursos também é uma questão fundamental para os efeitos de sentidos, relacionando discursos outros que sustentam a mesma possibilidade do dizer:

(...) Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. (ORLANDI, 2012b, p. 39)

Se os sentidos podem ser sempre outros, a memória tem lugar no interdiscurso, ou seja, no eixo da constituição. Nesse sentido, ressoa nos discursos elaborados, o inconsciente, através de trajetos de memória, ou seja, a partir das diferentes inserções dos sujeitos em suas formações sociais. É assim que articulam-se dizeres e memórias. É assim que sentidos se cruzam, resignificam, transferem-se e deslizam para outros sentidos, e, atravessando as fronteiras de uma determinada formação discursiva (FD), significam em outras possibilidades de inscrição desses sujeitos e discursos.

Para Orlandi (2004), o trabalho da memória funciona conjuntamente ao silêncio, sendo intrinsecamente ligados:

Esquecer é mudar e também não mudar. Assim como lembrar tanto pode ser para reproduzir ou transformar. Não há nenhuma garantia *a priori*. Depende de uma conjuntura da qual o sujeito não tem o privilégio de possuir a consciência plena ou o controle, mas na qual intervêm. Memória e esquecimento estão irremediavelmente emaranhados. E isto é visto pelos analistas de discurso como uma necessidade. (...). (ORLANDI, 2004, p. 64)

Essa necessidade de esquecer e lembrar não diz respeito aos atos de vontade e intenção do sujeito, na medida em que lembramos: o sujeito é assujeitado pela sua interpelação ideológica, não tendo domínio do que diz; ao contrário, é afetado pelo real da língua e pelo real da história. No caso da publicidade, a memória e a repetição aparecem de modo a constituir a base do dizer, ressoando na linguagem e na imagem utilizada como materialidade da ideologia, sendo também uma construção social, que pressupõe a coletividade. Ou como nos afirmam Oliveira; Oliveira (2013):

A publicidade tem como objetivo atrair consumidores dos produtos/serviços, procurando uma mudança ou um reforço no comportamento do consumidor. Em síntese, ela pode ser definida como atividade mediante a qual bens de consumo e serviços que estão à venda, dão-se a conhecer, tentando convencer o público da vantagem de adquiri-los. Dessa forma, ela é, com efeito, fundamentalmente a comunicação de uma mensagem com uma intenção bem determinada e clara: transmitir uma ideologia. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 204).

Mas, na textualização desses sinais de uma determinada cultura, os sentidos transferem-se, variam de uso e dão ao discurso outros funcionamentos que, na “textualidade corporal”, mudam de forma também. São essas transferências e deslocamentos da materialidade do corpo que possibilitarão também uma variedade de discursos e enunciados, inseridos em diferentes formações discursivas que serão analisados a seguir.

### **Discursos do corpo na imagem: o corpo feminino**

Quanto ao corpo feminino, essas possibilidades são ainda menores, pois, se analisamos a história da representação feminina desde a descrição bíblica até as tiradas de propaganda atuais, percebemos que, se antes as mulheres representavam o pecado, o inferno e toda sorte de mistérios; hoje ela tornou-se mais um objeto à mostra, destinado ao consumo como qualquer outro objeto ou bem. Mas, mesmo que pareçam-nos normal essas exposições públicas, elas não o são; quanto mais se fala e discute sobre sexo, sexualidade, mais temos problemas nas escolas, igrejas, comunidades ou grupos sociais quaisquer que seja. Ora, a institucionalização do assunto sexualidade, é um modo de manipulação e poder, pois não se pode falar sobre isso abertamente, existe um jogo de mostrar e esconder os assuntos, o corpo; que diz sobre o comportamento social de um grupo ou nação. O corpo, neste sentido acaba por ocupar espaços diversos, possibilitando uma multiplicidade de discursos que

se sustentam na coletividade, numa relação entre língua/sujeito/mundo, na interpelação pela ideologia e atravessamento desse sujeito pelo real da história e pelo real da língua, que o constitui.

Nesse sentido, destacamos dois exemplos de imagens que podem ser tomadas aqui como locais de produção de discursos, na medida em que representam o corpo feminino em situações diferentes, sob leituras e condições de produção distintas. Assim, as obras nos permitem uma análise levando-se em consideração a tríade: autor/obra/público; essa é nossa possibilidade de interpretação, já que segundo Orlandi (2012), diante de todo fato somos levados a interpretar. Ainda acrescenta a autora:

A análise de discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte do processo de significação. (...) Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 2012, p. 26)

Logo, não apenas interpretamos os textos aqui mencionados, mas trabalhamos com seus limites, suas falhas, suas incompletudes, sendo que ao redor de um texto circulam outros tantos que o constituem. São os sentidos produzidos por esses gestos de leitura, numa relação com o sujeito que interessa à análise de discurso, pois a constante entre esses faz ressoar a memória, o já dito; na constituição de um dizer que vai aquém e além das palavras, já que o sentido não está nelas. Assim, as imagens, entendidas enquanto textos, portanto como objetos simbólicos, fazem parte do processo de constituição desses mesmos sujeitos, provocando o curso da linguagem, seu funcionamento, logo seu deslize, sua condição de vir a ser outro, em discurso.

(...) O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” de nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como nossa, por relações de poder. A imagem que temos (...) ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (...). Com ela podemos atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito. (ORLANDI, 2012, p. 42)

Com efeito, analisamos em AD a imagem enquanto texto, logo um objeto simbólico, sobre o qual atuam as filiações de memória e da ideologia, numa rede de sentidos que se cruzam, deslizam e derivam para outros discursos, colocando em choque várias formações discursivas. É a partir dessas considerações que seguem abaixo as referidas obras.

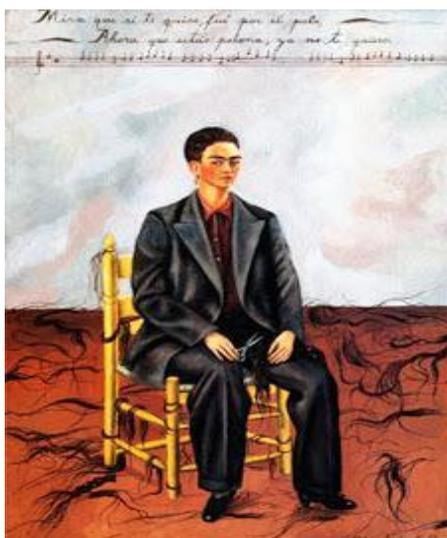


Figura 01- Autorretrato. Frida Khalo. *Cabelos cortados*<sup>63</sup>.

Na obra acima temos, como nos informa a legenda, um autorretrato. A obra de autorretrato, como o nome evidencia, é a representação do eu, do indivíduo, real – material, ou ainda aquilo que ele deseja ser – sua alteridade. A obra *Cabelos Cortados* foi produzida em 1940, fase em que a artista mais identificava-se com sua própria obra, na medida em que desdobrava-se em sua identidade sexual, chegando a assumir publicamente seu envolvimento com mulheres diante da crise matrimonial pela qual passava. Mas, a época não permitia que se fosse aberta a vida sexual e afetiva desses sujeitos, e é nessa medida que Frida desponta como uma artista polêmica e até certo ponto, desprestigiada pelo público daquele período. Logo, como fruto de uma sociedade que via no homem a noção de poder e conquista, de força e honra; Khalo representa na obra acima citada, uma figura um tanto quanto andrógena, de possíveis sexualidades que se desvelam ao passo que a interpretamos e lançamos sobre ela as nossas leituras.

Neste sentido, não se pode dizer que Khalo nega sua identidade feminina, ao contrário, traveste-se do masculino para que assim seja respeitada na sociedade da qual faz parte, num possível ato de resistência e negação aos valores impostos pelo social. Esse ato de “travestir-se”, ou seja, de parecer outro exteriormente, diz respeito aos modos de configuração social impostos pela mentalidade, pela cultura de determinada sociedade. Assim, Khalo, na obra acima, representa a mulher sentada sobre uma cadeira, numa pose informal, mas que revela os traços do masculino, não sendo sensual ou sedutora. Como plano de fundo temos uma paisagem aparentemente inerte, opaca e

<sup>63</sup> Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/07/14/frida-kahlo-a-mulher-das-mil-faces/>; acesso em 20/12/20.

sem nenhum adereço que vincule a representação da mulher ao espaço real – logo, podemos inferir que há a relação com a ordem do ficcional, com o plano da subjetividade, bem como do “sentir-se fora do mundo”, deslocada. A roupa é simbolicamente representada no ideário que possuímos do masculino – calças, camisa e paletó – estilo formal – roupa que cabe aos homens mais respeitados, poderosos e, sobretudo, de boa posição social.

Quanto aos cabelos, elemento principal da obra, já que a intitula – poucos estão na cabeça da mulher. O padrão social da mentalidade construída ainda prevalece como sendo do homem os cabelos curtos e da mulher a longa cabeleira. Ao homem é “desonroso” ter os cabelos compridos, já para a mulher, é símbolo de poder e sedução. Se analisarmos outros textos, desde os religiosos até as propagandas de TV que ainda circulam, verificamos que o cabelo feminino sempre teve um significado na sociedade – ora os longos, como traços de uma feminilidade e desejo sexual misterioso; ora os ruivos, como reveladores de malícia e pecado, já que as ruivas foram perseguidas pela Igreja, sendo símbolos de pecado e contaminação, despertando e provocando nos homens os desejos sexuais proibidos pela fé; ora curtos, como símbolo de resistência, de abnegação à própria ordem social que se impunha. Como interdiscurso na esteira de Pêcheux (1997, 2014) e Orlandi (2012), podemos citar o discurso bíblico, o caso do herói Sansão, que tinha na grande cabeleira o status de poder que lhe era atribuído por Deus e que, quando cortados pelas mãos de uma mulher, no caso Dalila, lhe é retirado. Sansão, sem os cabelos e a força que esses representavam morre juntamente aos seus próprios inimigos e põe fim à saga do poder instituído pelos cabelos. Quanto à representação do feminino temos ainda a passagem bíblica na qual uma prostituta lava os pés de Jesus e seca-os com os seus cabelos; logo, é perdoada e segue sua jornada, no intento de não pecar mais.

Na obra temos essa possibilidade aquisição e perda de poder, pois os cabelos foram cortados. Logo, alguém os cortou. Quem teria condições de cortar esses cabelos poderia ser tanto a mulher, num ato de auto-afirmação ou negação de sua identidade, ou ainda o sexo oposto, que pela cultura material da sociedade, estaria hierarquicamente acima da mulher, podendo ou não despi-la, subjugar-la. Os cabelos que foram cortados estão soltos pelo chão, vagando pelo mesmo espaço que a mulher ocupa em seu “trono”. Ainda, pode-se apontar as relações de hierarquia que se estabelecem na sociedade, pois é certo que à mulher é negada a ascensão ao poder, ao “ocupar a cadeira” central, e na obra de arte, isso significa. Nesse sentido, a imagem funciona como um operador de memória, ou como nos diz Orlandi:

(...) negociação entre o choque de um acontecimento singular e o dispositivo complexo de uma memória poderia bem, com efeito, colocar em jogo, a nível crucial, uma passagem do visível ao nomeado, na qual a imagem seria um operador de memória social, comportando

no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar: é o efeito de repetição e de reconhecimento que faz da imagem como que a recitação de um mito. (ORLANDI, 2012b, p. 63)

Importante destacar aqui a idéia de que o poder não pertence à mulher, ela apenas ocupa o lugar de poder – o trono. Mas, ocupando esse local, há a resistência que se traduz no seu rosto sisudo e de pouco interesse, apenas apontando para o chão. Essa representação do feminino desloca o corpo como materialidade presa aos aspetos ideológicos daquela sociedade que não permitia à mulher estar no lugar que seria masculino. O corpo, como constitutivo do sujeito, não é transparente, é um efeito de transparência. (ORLANDI, idem, p. 85).

A seguir, temos a próxima imagem para análise:



Figura 02 – *Mulheres da Bombril*<sup>64</sup>

Diferente da obra de Frida Khalo, o texto publicitário acima foi veiculado nas mídias impressas e televisivas, tendo uma maior repercussão no meio social. As mulheres são belas e bem vestidas, sendo que utilizam as roupas estereotipadas como pertencentes ao público masculino. Além de camisas e paletós, elas ainda usam gravatas, ou seja, estão no poder. Essa possibilidade de leitura só é possível pela nossa memória discursiva, ou interdiscurso: aquilo que já foi dito antes, em outros discursos, mas que ressoam e retornam, presentificando-se. Mas, também como memória, sabe-se que esse poder não é da mulher, é antes um espaço ocupado por elas que, mesmo cuidando da limpeza de casa, ainda mostram suas qualidades como trabalhadoras e bem sucedidas. Neste sentido, temos aqui a construção de uma identidade múltipla e fragmentada, já que mesmo ocupando o espaço do

<sup>64</sup> Disponível em: <http://respiopublicidade.blogspot.com/2011/03/mulheres-evoluidas-bombril.html>; acesso em 20/12/20.

lar, preferencialmente utilizando os produtos da marca Bombril, essa “nova mulher” pode ser também uma profissional de respeito na sociedade.

Mas, se por um lado, essa mulher é poderosa, ela não deixa de ser ainda a “rainha do lar”, o que podemos entender pelo enunciado: *Bombril, os produtos que facilitam com as mulheres*. Neste sentido, os produtos da referida marca apenas facilitam a sua nada tranqüila vida como dona de casa, não que eles a coloquem no poder. Porém, há o deslize desse enunciado, originando outro discurso, outros sentidos: a mulher é (ou está) tão poderosa que só os produtos da marca Bombril podem enfrentá-las, o que é reiterado pelo uso da palavra *facilitam*.

Ainda a ideia que se tem do homem que usa ternos e gravatas é de que ele ocupa cargos importantes, sendo empresário, médico, governante ou outros que designem altas funções na sociedade. Ao contrário da obra de arte vista anteriormente, o texto acima representa mulheres felizes, bem sucedidas, respeitadas e inteligentes (marcas possíveis pelo uso dos óculos). A mulher representada na peça publicitária não é uma simples dona de casa, ao contrário, evidencia sua altivez, suas funções e meios de sedução e conquistas, social e pessoal; o que pode significar pelo uso da maquiagem e dos cabelos longos e bem penteados, bem como nos olhares expressivos de satisfação e realização. Mais uma vez os cabelos são marcas de significação, pois, ao contrário de Khalo, a *Bombril* quer colocar a mulher no seu lugar de destaque – oferecendo produtos que de modo eficaz vão auxiliar a mulher em suas tarefas diárias, que conseqüentemente terá mais tempo para o trabalho e lazer fora de casa. Ora, neste sentido: “(...) o corpo da linguagem e o corpo do sujeito não são transparentes. São atravessados de discursividade, efeitos de sentido constituídos pelo confronto do simbólico com o político em um processo de memória que tem sua forma e funciona ideologicamente”. (ORLANDI, 2012b, p. 92)

Assim, não temos apenas a veiculação da imagem do corpo feminino, mas a noção de que o sujeito é político, histórico, portanto, atuam em sua constituição as instituições e suas práticas, que o torna parte de um corpo social, sendo essa a sua condição sócio-histórica – quanto mais individualizado, mais coletivo, mais social o é. Além disso, referenciando a idéia de que o corpo é texto e há nele um jogo de sentidos, podemos dizer que se por um lado a mulher esquiva-se de apenas ficar em casa lavando, passando e cuidado de seus afazeres, ela também senta-se e deixa ter seus cabelos (símbolo de poder e sedução) cortados. Se, o modo como o corpo feminino foi, ao longo do tempo, deslocado, atribuído de sentidos e verdades que o forma, que o modela e o constitui; isso ressoa no discurso, pela memória, logo, não temos nos dois textos, o corpo nu, e sim corpos vestidos de homem, ou seja, ainda prevalece na sociedade a ideia de que o poder é masculino, sendo o homem

o detentor da sabedoria, dos altos cargos, dos melhores salários e ainda do respeito perante a sociedade.

Neste viés, a representação de uma “nova mulher”, mais “independente” e “poderosa”, rompe com a idéia já materializada no imaginário social de que o poder (simbolizado nas roupas e acessórios) pertence ao homem e desloca essa possibilidade ao lugar da mulher atual, que ocupa espaços dentro e fora de casa, que atua no público e no privado, significando. Desse modo podemos dizer que o texto acima, na relação língua, sujeito e história, sinaliza para a multiplicidade de sentidos, num movimento da memória, atualizando-os, na medida em que rompe com aquilo que, pela repetição já havia se tornado uma materialidade no imaginário social.

### **Considerações finais**

A partir dos aportes teóricos da AD e da análise dos textos/imagens acima expostos podemos destacar como, na construção do imaginário social ainda prevalece a idéia de que o homem é o detentor de poder e respeito na sociedade. Neste sentido, podemos dizer que em ambos os textos analisados, há o deslize, a deriva, gestos que podem nos auxiliar na discussão acerca dos processos identitários daquilo que na atualidade nomeamos gêneros, ou tentativa de igualdade de gênero. Vale ressaltar que em ambos os textos, não pensamos a sexualidade da mulher, mas sim como o corpo é representado na sociedade, como estereótipo dessa mesma sexualidade que, nos casos analisados, é camuflada e diz o que é ser homem, o que é ser mulher, num movimento binário, que por sua vez tende a subjugar todas as demais variações. Essa movência de sentidos e discursos sobre o corpo feminino alternam as idéias de épocas distintas e, mesmo que a mídia deseje nos proporcionar a reflexão e aceitação das diversidades nas quais se insere o sujeito pós-moderno, ela mesma opõe-se, como destacamos na propaganda da marca Bombril, há, portanto, uma falha.

Assim, retomando Orlandi (1997), se os sentidos são múltiplos, é porque o silêncio é também constitutivo desses, uma vez que é ele que permite o fato de que não há dizer que não estabeleça sentidos outros, ecoando continuamente no sujeito. Logo, se falando significamos também o fazemos pelo nosso corpo, nossa materialidade. Ocupar o lugar *de*, assumir uma determinada posição sujeito em uma rede de enunciados filiados a ideologia e história; tem sido um problema para o humano, mais ainda quando nos referimos às “minorias” que, no discurso do “politicamente correto” seriam aqueles grupos sociais que não identificam-se com os padrões preestabelecidos na sociedade, incluindo aí até pouquíssimo tempo, as mulheres.



Se, como participante de um grupo de minoria lhe é ainda negada sua identificação social de igualdade de gêneros, ainda lhe é silenciado o próprio corpo. A ideia que se tinha há séculos de que era a mulher a pecadora, a traidora e símbolo de toda malícia e luxúria, inevitavelmente permanece na censura velada do corpo, das suas significações materiais, em seus respectivos espaços. Como sujeitos, pela relação com o político e o simbólico, significamos pelo dizer e pelo não dizer, pelo ser homem, pelo ser mulher, ou ainda pelo não ser a mulher que a sociedade aceita. No constante deslocamento da memória, do discurso e do corpo, o sujeito (se) significa, atualiza sentidos, constituindo-se assim como lugar, como objeto e como subjetividade.



## Referências

- GADET, Françoise; Hak, Tony (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução Bethania Mariani et al. 3ª edição. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.
- OLIVEIRA, Esther Gomes; OLIVEIRA, Lolyane Cristina Guerreiro. **A subjetividade ideológica na propaganda**. In: OLIVEIRA, Esther Gomes de; CAMARGO, Hertz Wendel de. (orgs). *Linguagem e publicidade*. Paraná, Londrina: Syntagma Editores Ltda, 2013.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas/ Unicamp/ São Paulo, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012.
- \_\_\_\_\_. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In. DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço: sentido e materialidade digital** [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Pontes, São Paulo, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 2ª Ed. São Paulo/Campinas: Pontes, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Gestos de leitura: da história no discurso**./ Eni P. Orlandi (org) [et al ]. 3ª Ed. Campinas, São Paulo: editora da Unicamp, 2010.
- \_\_\_\_\_. **O inteligível, o interpretável e o compreensível**. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. (orgs). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5ª Ed. São Paulo: Ática, 2004.
- PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M. S. Correia. São Paulo: Contexto, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5ª edição, Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

**Submissão: julho de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**

## **A PROFICIÊNCIA DO PROFESSOR DE INGLÊS COMO LE: OS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS E A ESPECIFICIDADE DA PROFICIÊNCIA DO PROFESSOR**

### ***ENGLISH TEACHER AS FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY: THE BRAZILIAN OFFICIAL DOCUMENTS AND THE TEACHERS' SPECIALIZED LANGUAGE PROFICIENCY***

**Raquel Gomes Marcelino**

Universidade Estadual de Campinas

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

kelmarcelino@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4653-3817>

#### **Resumo**

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (DCL) foram publicadas em 2001, assegurando a esses cursos autonomia na elaboração de seus documentos. Tendo em vista que a atividade de ensinar uma Língua Estrangeira (LE) insere-se em uma situação específica, exigindo determinados níveis de proficiência (FREEMAN et al., 2015), propomos, neste artigo, uma discussão acerca de alguns aspectos da proficiência linguística, da proficiência do professor de inglês como LE, bem como o perfil de proficiência exigido nas DCL. A metodologia combinou a pesquisa bibliográfica, tendo como base autores da área que abordam esse assunto, e a análise documental, tendo por base as DCL. Os resultados demonstraram que: a proficiência do professor de inglês não é efetivamente levada em consideração pelo texto oficial; e, se por um lado as DCL não trazem especificações em relação à proficiência em LE do professor, por outro, promovem autonomia às instituições de ensino.

**Palavras-chave:** Proficiência em língua estrangeira; Professores de inglês; Proficiência linguística do professor; Formação de professores.

#### **Abstract**

*The National Brazilian Directives for the Letters undergraduate programs were published in 2001 assuring autonomy for the Letters courses to produce their documents. Considering that teaching a foreign language is specific, and requires different proficiency levels (FREEMAN et al., 2015), we intend to discuss some aspects of language proficiency, teachers' language proficiency, and the proficiency profile required by the National Brazilian Directives for the Letters courses. The methodology combines bibliographic research based on authors who analyze proficiency, and documentary research addressing the National Brazilian Directives for the Letters courses. The results showed that: 1. the teachers' language proficiency is not taken into account effectively in the documents; 2. if on the one hand the National Brazilian Directives for the Letters courses do not have specifications about the teachers' language proficiency, on the other hand, they grant universities autonomy to define specific directives.*

**Keywords:** Foreign language proficiency; English teachers; Teachers' language proficiency; Teacher Education.

#### **Introdução**

Embora a língua inglesa seja a língua adicional mais ensinada no mundo e tenha ganhado

destaque nos sistemas educacionais brasileiros, tornando-se obrigatória no currículo do ensino fundamental a partir do sexto ano (BRASIL, 2016), ainda temos muitos problemas no ensino desse idioma. Pesquisas recentes sobre a formação do professor de inglês como língua estrangeira (LE) nos contextos acadêmicos demonstram que o nível de proficiência do professor na língua inglesa ainda é um entrave para uma formação docente eficiente. Entre os fatores que dificultam o desenvolvimento da proficiência na língua inglesa, os estudos apontam a falta de recursos e a reduzida carga horária para as disciplinas de inglês; a postura discente desinteressada e apática quanto ao seu processo formativo; alguns discentes também acabam se colocando em níveis mais altos de domínio da língua estrangeira, criando um quadro conflituoso entre a proficiência que acreditam possuir e a demonstrada na prática. Por outro lado, há discentes que, por possuírem uma proficiência restrita ao término do curso, levam certo tempo para iniciarem suas experiências como docentes (BORGES, 2015; BRITO, 2016; SILVA, 2019).

Ademais, o estudo de Bernardo (2019) com professores de inglês em serviço também chama a atenção. Nessa pesquisa, o autor buscou compreender o inglês ensinado no Ensino Fundamental II em escolas públicas de um estado brasileiro, e os sentidos atribuídos pelos professores a esse ensino. Ao serem questionados sobre a língua utilizada para o ensino, a maioria dos professores participantes da pesquisa afirmou ministrar suas aulas majoritariamente em português e os demais mesclam a língua portuguesa com a língua inglesa. Nos relatos, os professores disseram que os motivos que os levam a utilizar a língua portuguesa são o pouco tempo de aula, a inibição dos alunos, a atitude desfavorável dos alunos que não compreendem a LE. No entanto, nenhum professor participante cogitou que o seu nível de proficiência poderia ser um dos motivos do uso majoritário do português. Portanto, questionamos o fato de a proficiência, que é um dos saberes determinantes para o ensino de uma LE de forma eficaz (ELDER, 1994), não ter sequer sido mencionada pelos docentes.

Atualmente, os cursos de Letras com habilitação em LE no Brasil são oferecidos nas modalidades de licenciatura e de bacharelado. A obrigatoriedade de currículos mínimos dos cursos do Ensino Superior foi extinta pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Em seu lugar, foram estabelecidas as diretrizes curriculares visando à flexibilização dos cursos. Segundo as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (DCL)<sup>65</sup> – Parecer CNE/CES nº 492, de 03/04/2001, esses deverão ter estruturas flexíveis que promovam o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo das faculdades a definição da carga horária, do perfil e das atividades curriculares do profissional em

---

<sup>65</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

formação. Ressaltamos que, dentre os documentos para a elaboração dos projetos pedagógicos e das estruturas curriculares, os cursos de Letras devem orientar-se pelas DCL

Diante de tal cenário, como docente na área de língua inglesa há mais de vinte anos e sabendo da importância da proficiência do inglês como LE para uma prática pedagógica confiante e eficiente, buscamos neste artigo: i) caracterizar o conceito de proficiência e o tipo de proficiência que especialistas da área de Avaliação e Linguística Aplicada consideram crucial na formação de professores de inglês como LE; e ii) salientar o tipo de proficiência em língua inglesa que as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCL) determinam, articuladas com a avaliação do egresso dos cursos de Letras realizada em nosso país por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)<sup>66</sup>.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa visto que os dados coletados são predominantemente descritivos (LUDKE & ANDRÉ, 2007), combinando pesquisa bibliográfica, tendo como base os autores da área, que abordam o assunto, e a análise documental. No caso de nossa pesquisa, buscamos identificar informações factuais nos documentos oficiais sobre o tipo de proficiência em LE para o futuro docente.

Assim, além desta introdução, apresentaremos mais duas seções. A seção seguinte terá duas subseções: uma em que discutimos alguns pressupostos teóricos concernentes ao termo proficiência; e uma em que caracterizamos a proficiência em língua inglesa necessária para que o professor possa atuar de maneira mais eficaz e confiante de acordo com especialistas da área de Avaliação e Linguística Aplicada. Em seguida, faremos a análise documental das DCL, especificamente, da subseção 2 desse documento – competências e habilidades do graduado em Letras - buscando analisar a noção de proficiência que norteia o trecho supracitado das DCL. Ao final, realizaremos nossas considerações finais, relacionando os dados coletados nos dois tipos de pesquisa: análise documental e pesquisa bibliográfica às demandas sociais referentes à proficiência.

### **Alguns aspectos da proficiência**

---

<sup>66</sup> O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enade> Acesso em: 17 set. 2020.

O conceito de proficiência faz parte daquele grupo de palavras que são usadas com frequência sem que haja uma atenção consciente em relação ao seu significado exato (SCARAMUCCI, 2000). Especificamente, pensando no professor de inglês como LE, o que quer dizer a afirmação “Aquele professor é proficiente em inglês”? Fica claro o que é ser proficiente na língua inglesa? Para tal afirmação, sabemos quais parâmetros foram usados para definir essa proficiência? Na verdade, a definição do que é ter proficiência em inglês como LE é algo extremamente complexo.

Ao discutir aspectos terminológicos e conceituais do termo proficiência, Scaramucci (2000, p. 13) faz uma distinção entre o uso técnico e não-técnico desse conceito. No campo não-técnico, ser proficiente em uma determinada língua poderia pressupor domínio, conhecimento, controle, capacidade, sem nos atentarmos para o significado que possamos dar a cada um desses termos. Assim sendo, em um comentário como “Ele é proficiente em inglês” percebemos um julgamento impressionista do desempenho (geralmente oral) de um falante de LE, sem avaliações sistemáticas através de exames e/ou sem a explicitação de critérios. Isso traz, erroneamente, um conceito de proficiência monolítica, estável e única. Tal proficiência tem sido, inúmeras vezes, a meta para a proficiência em LE, quando deveria ser um conceito útil a ser usado como ponto de referência para essa proficiência. Nessa escala não-técnica, temos um ponto de corte entre proficiência e não-proficiência.

Entretanto, o termo proficiência tem um uso técnico, especialmente no contexto de avaliação em LE. Ao invés de um conceito absoluto, deveria ser entendido como um termo relativo que leva em consideração a especificidade da situação de uso futuro da língua. Nesse sentido, há diferentes níveis de proficiência em que a definição desse termo compreende o propósito da situação-alvo ou situação de uso da língua.

Uma revisão de estudos que tratam do termo proficiência mostra uma grande quantidade de sinônimos e definições como competência, conhecimento da língua, competência comunicativa, capacidade linguístico-comunicativa, proficiência comunicativa e proficiência linguístico-comunicativa. Embora, à primeira vista, a diferença entre esses termos pareça meramente terminológica, um olhar mais atento revela divergências teóricas em relação ao conceito e à existência de uma diversidade de modelos. Cada um desses modelos tem uma determinada visão de linguagem e, conseqüentemente, enfatiza componentes diferentes. Dessa forma, as divergências maiores não se encontram na interpretação do termo proficiência, mas nas concepções de linguagem que o termo representa (SCARAMUCCI, 2000).

Na década de 60, Chomsky trouxe o termo competência para a área da linguagem e

desenvolveu a noção desse termo levando em conta que o falante-ouvinte ideal faz parte de uma comunidade com discurso homogêneo, que sabe a língua perfeitamente, não sendo influenciada por variações sociais e situacionais (LLURDA, 2000).

Já Hymes (1972) divergiu do conceito apresentado por Chomsky, considerando a competência como a capacidade de um falante real usar a língua que compreende não apenas seu conhecimento gramatical, mas também o conhecimento das regras situacionais, ou seja, a escolha de registro e estilo adequados ao contexto. Assim, Hymes implantou o termo competência comunicativa.

Na década de 80, esse conceito destacou-se com Canale e Swain (1980) a partir de um modelo para descrever e avaliar a competência comunicativa que abarcava três componentes, sendo posteriormente modificado por Canale (1983) com o acréscimo de mais um componente. São eles: a competência sociolinguística (o uso adequado da língua em diferentes contextos), a competência gramatical (o conhecimento lexical, regras sintáticas), a competência discursiva (o conhecimento das regras de coesão e coerência na construção de um texto falado ou escrito, objetivando formar um todo com significado), e a competência estratégica (o uso de estratégias de comunicação verbais e não-verbais que visam compensar as falhas na comunicação).

Stern (1983), por sua vez, utiliza o termo proficiência como sinônimo de competência e conhecimento de língua. Para o autor, a proficiência é considerada como o resultado da aprendizagem sendo de interesse de elaboradores de currículo, construtores de testes, professores, administradores, pesquisadores, pais e alunos. A proficiência pode ser entendida como uma meta e, portanto, ser definida em termos de objetivos ou padrões. Uma vez definida, a proficiência é relacionada a outras variáveis como o contexto, as características do aprendiz, as condições de aprendizagem e o processo de aprendizagem. Os padrões e objetivos que definem a proficiência podem ser usados como critérios para avaliá-la como um fato empírico, ou seja, o desempenho de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Assim sendo, para Stern (1983), a proficiência é um construto acessível somente por meio de inferências a partir do comportamento linguístico de um indivíduo. O pesquisador resume as quatro características desse conceito em: i) domínio intuitivo das formas da língua; ii) domínio intuitivo dos significados linguísticos, cognitivos, afetivos e socioculturais da língua; iii) capacidade de uso da língua, enfatizando a comunicação e não a estrutura; e iv) criatividade no uso da língua.

As duas primeiras características dizem respeito à competência linguística. Conforme Stern (1983), o “falante nativo”<sup>67</sup> pode distinguir um modo de falar típico, correto e bem estruturado em

---

<sup>67</sup> Grifo nosso.

relação a um outro modo atípico e mal estruturado. O “falante nativo” é capaz de compreender um discurso mal estruturado por já ter estabelecido um sistema de regras que lhe permite usar a língua com automatismo. Ademais, esse falante também é capaz de detectar facilmente ambiguidades lexicais, semânticas, sintáticas ou fonológicas.

Nesse sentido, convém salientar que a definição de Stern sobre o que é saber uma língua traz aspectos relevantes. Entretanto, no momento em que o autor se refere ao “falante nativo” vem à tona o já conhecido “destronamento da famigerada figura do falante nativo [...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p.70). Num mundo como o de hoje, com as inúmeras situações multilíngues e o *World English*<sup>68</sup> a noção de “falante nativo” não cabe, se é que coube algum dia, ao falarmos do ensino de LE.

No que tange à capacidade de usar a língua com ênfase na comunicação, Stern (1983) propõe que, quando se trata da primeira língua (L1), faz-se o seu uso adequado as mais diferentes situações comunicativas. Assim, a ênfase na comunicação está atrelada a outra característica apontada pelo autor que é o uso da língua com criatividade. A língua usada com criatividade significa que a proficiência do falante é dinâmica e não estática. Os usuários de uma L1 não só possuem um repertório de conhecimentos de sentenças, expressões e frases, como também podem formar um número infindável de sentenças as quais estarão de acordo com as normas da L1. Ao mesmo tempo, conseguirão compreender maneiras de falar uma L1 que jamais ouviram. Bachman (1991, p. 683) corrobora a noção de criatividade proposta por Stern ao conceituar proficiência. O autor define proficiência como capacidade linguístico-comunicativa e aponta que saber usar uma língua envolve “a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados”.

Portanto, a proficiência de um sujeito será observável a partir de seu desempenho na situação de uso da língua. Ademais, em nossa concepção, o termo proficiência tem um uso mais técnico, principalmente no contexto de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas. Em vez de um conceito absoluto, ou seja, de dizer que o sujeito é proficiente ou não é proficiente, temos uma gradação de proficiência; quer dizer, um conceito que leva em conta a especificidade de uso da língua. Assim,

---

<sup>68</sup> O *World English* não é simplesmente a língua inglesa que se tornou uma *língua mundi*. Consideramos, antes de mais nada, um fato curioso, porém nem sempre lembrado nas discussões acerca do papel da língua inglesa no mundo. A língua inglesa que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre os diferentes povos no mundo de hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja. A língua inglesa, tal qual vai se expandindo no mundo inteiro (a que chamo de *World English*) é um fenômeno linguístico *sui generis*, pois, segundo as estimativas, nada menos que dois terços dos usuários desse fenômeno linguístico são aqueles que, segundo nossos critérios antigos e ultrapassados, seriam considerados não-nativos (RAJAGOPALAN, 2005, p.150-51).

teremos sujeitos mais proficientes e menos proficientes (STERN, 1983; SCARAMUCCI, 2000; FREEMAN, 2017).

A seguir trataremos, especificamente, do tipo de proficiência que o professor de inglês como LE deve ter para desempenhar seu papel com (mais) eficiência e (mais) confiança.

### **A proficiência do professor de inglês como LE: o que dizem os especialistas**

A prática docente de um professor de inglês como LE mobiliza diferentes saberes. Elder (1994) foi uma das primeiras pesquisadoras a problematizar as atividades desempenhadas pelo professor, bem como o tipo de inglês ou de outra LE que o professor precisa para ensinar a língua-alvo na língua-alvo. Assim, como aspectos centrais da língua(gem) do professor, a autora destacou: i) a capacidade de usar a língua-alvo tanto como meio quanto o objeto de instrução; ii) a capacidade de modificar o insumo da língua-alvo para torná-lo compreensível ao aluno; iii) a capacidade de mostrar o insumo bem-estruturado (boa pronúncia, precisão gramatical) ao aluno; e iv) a capacidade de atrair a atenção do aluno para características formais da língua (fornecer *feedback* apropriado). A pesquisadora realizou um estudo para a elaboração de um exame de proficiência para professores de LE e fez um levantamento das tarefas desempenhadas pelo professor de LE. Os professores participantes do estudo mencionaram o uso da língua-alvo em situações fora do contexto escolar. Nesse sentido, compreendemos que a proficiência também é importante para que o professor possa realizar atividades como a leitura de livros e artigos da área, participar de seminários e conferências em inglês, assistir a programas em inglês, entre outras atividades.

No ensino da língua inglesa, Richards (2017) observou que a língua desempenha dois papéis, simultaneamente: o de conteúdo a ser ensinado e o meio pelo qual o processo de ensino se dá. O autor salientou que compreender a relação entre a proficiência na língua-alvo e as habilidades didáticas voltou a ser foco na formação de professores de LE, particularmente em trabalhos sobre o conhecimento para o ensino.

Shulman (1986) não tratou especificamente do conhecimento para o ensino de LE; contudo, suas ideias são bastantes pertinentes para todas as disciplinas curriculares. Assim, Shulman (1986) elaborou o conceito de “conhecimento para o ensino” – *knowledge for teaching*. O autor propôs categorias que compõem o conhecimento dos professores, quais sejam: conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento dos estudantes e de suas características, conhecimento dos objetivos educacionais, conhecimento dos contextos educacionais, conhecimento do conteúdo e

conhecimento pedagógico do conteúdo. Esse último foi o que mais despertou a atenção de pesquisadores, professores formadores e autoridades educacionais, pois esse conhecimento capacita o professor a transformar um determinado conteúdo em um conteúdo para ser ensinado, ou seja, leva em conta o conhecimento básico de um tópico e o seu ensino em ação.

Desde então, inúmeras pesquisas sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo - *Pedagogical Content Knowledge (PCK)* - têm sido realizadas e mostrado a complexidade desse saber que une o conteúdo que será ensinado e a didática do professor, que deve estar em constante aprimoramento; e sempre buscando diferentes estratégias de ensino e aprendizagem para os alunos. Vale salientar que o desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo não é um processo linear e rápido. Ao contrário, depende da busca do professor pelo seu aprimoramento profissional que poderá levá-lo a refletir e a mudar sua prática docente, e, então, poderá ser percebida nos resultados de aprendizagem dos alunos. Além disso, esse aprimoramento/desenvolvimento profissional origina-se no contexto profissional específico do professor, ou seja, em seu dia a dia na sala de aula, influenciado por fatores como as características da cultura escolar e de seus alunos, além do tempo disponível e do suporte da instituição para o aprimoramento profissional do professor. Também devemos levar em conta as crenças do professor ao que ele considera como ensino adequado, como ele acredita que os alunos aprendem e o que ele pretende salientar no currículo, enfim, no material que irá ensinar (VAN DRIEL, J.H & BERRY, A. 2012).

Recentemente, Freeman et al. (2015) baseando-se em Shulman (1986) trouxe o conceito de conhecimento para o ensino, especificamente para o ensino de LE, e criou juntamente com um grupo de pesquisadores o programa *English for Teaching – Inglês para o Ensino*. Assim, o pesquisador e seus colegas consideraram a abordagem de inglês, para fins específicos, apropriada, já que a atividade de ensinar uma LE insere-se em uma situação específica, com propósitos específicos, exigindo, portanto, um determinado nível ou níveis de proficiência. A perspectiva do inglês para fins específicos ou língua para fins específicos tem por objetivos: atender às necessidades dos estudantes em situações de trabalho ou estudo; relacionar os tópicos de seu conteúdo com determinadas atividades e profissões; bem como deter-se na língua apropriada para essas atividades e profissões (HUTCHINSON & WATERS, 1987).

Os elaboradores do programa definiram as atividades que fazem parte da rotina do professor em sala de aula, salientando o fato de que deve-se ensinar a língua inglesa em inglês. Essa definição que buscou delinear um perfil de ensino da língua inglesa no setor público (FREEMAN et al., 2015) foi baseada nas premissas de que esse professor: utiliza a língua inglesa como meio e como objeto de

ensino, ou seja, utiliza a língua em suas interações na aula; está familiarizado com as rotinas da sala de aula, sendo capaz de conduzir as atividades típicas desse ambiente; ensina alunos iniciantes ou de nível intermediário<sup>69</sup> na língua-alvo; apoia-se na língua inglesa apresentada em diferentes materiais; ensina o currículo proposto pelas autoridades educacionais.

Percebemos, assim, a importância da combinação entre a proficiência do professor e a sua didática (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo) para a compreensão e adequação do currículo em seu contexto de ensino. Essa combinação poderá trazer melhores resultados de aprendizagem entre os estudantes. Entretanto, sabemos que, para que essa combinação seja colocada em prática, são necessários esforços dos professores e dos responsáveis pelas instituições nas quais lecionam. Já os cursos de Letras que oferecem a licenciatura em língua inglesa, devem levar em conta, nas disciplinas oferecidas, o tipo de proficiência adequado ao professor de inglês que irá atuar no ensino público<sup>70</sup>, enfatizando, no desenvolvimento dessa proficiência, os conteúdos curriculares determinados pelas autoridades educacionais<sup>71</sup> e a didática (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo) apropriada para o começo da atividade docente.

### **A proficiência em LE nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (DCL)**

Em uma tentativa de concretizar as reformas educacionais, a LDB 9.394/96 extinguiu a obrigatoriedade dos currículos mínimos para os cursos de Letras e, em seu lugar, vieram as DCL. O contexto sócio histórico no qual essas reformas ocorreram se faz importante para que possamos interpretar os conteúdos disponíveis no texto oficial.

De acordo com Catani et al. (2001), a discussão sobre os currículos de graduação ganhou impulso a partir de 1995. Um dos principais motivos que ocasionaram mudanças na área foi a

---

<sup>69</sup> Nível intermediário conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para línguas – *Common European Framework of Reference for languages (CEFR)*. Este quadro é um parâmetro internacional reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso em: 15 setembro 2020.

<sup>70</sup> Como docente da área de língua inglesa e tendo atuando em praticamente todos os contextos de ensino de inglês, observo que o ensino público é o mais carente de cuidados há décadas. Na rede pública de ensino, a qualificação exigida para lecionar a LE é o curso de licenciatura. Assim, os cursos de Letras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e na avaliação da proficiência em LE do professor que irá atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da escola pública.

<sup>71</sup> Atualmente todas as redes públicas e particulares devem ter a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referencial para os conhecimentos e habilidades que todos os alunos devem aprender. O estado de São Paulo, além da BNCC tem como documento norteador para os professores o Currículo Paulista. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/> Acesso em 15 de setembro 2020.

insatisfação nos debates internacionais e no Brasil sobre o perfil profissional do trabalhador face às mudanças no mercado. As transformações estruturais do capitalismo desencadearam a capacitação profissional urgente para atender à produção e enfrentar a competitividade. Os autores salientaram que o Ministério da Educação (MEC) deu início à reforma curricular através do Edital nº 4, de 04 de dezembro de 1997, na qual foi solicitado às Instituições de Ensino Superior (IES) que encaminhassem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Assim, essas propostas contribuíram para o trabalho dos especialistas de ensino de cada área na elaboração das diretrizes.

O texto das diretrizes<sup>72</sup> é composto por duas partes. Na primeira, está a introdução, na qual se encontram os princípios norteadores do documento e, na segunda parte, estão as diretrizes curriculares, que se apresentam divididas em cinco subseções: 1) perfil dos formandos, com uma descrição do profissional de Letras que se almeja formar; 2) competências e habilidades, na qual são listados os saberes desenvolvidos pelo graduando; 3) conteúdos curriculares, com uma menção dos conteúdos básicos do curso de Letras; 4) estruturação do curso, apresentando vagamente o que deve fazer parte do projeto pedagógico do curso; 5) avaliação, na qual são brevemente listados os princípios que devem nortear a avaliação do curso.

Em nossa investigação, selecionamos para a análise documental a subseção 2: *competências e habilidades* para o graduado em Letras, visto que essa refere-se aos aspectos que devem ser desenvolvidos para que o egresso possa atuar no mercado de trabalho. No que se refere à unidade de registro relativa ao conteúdo temático, o trecho das diretrizes, no qual se encontram *competências e habilidades*, foi organizado em três parágrafos e encontra-se no Quadro 1 abaixo:

#### **Quadro 1:** Competências e Habilidades nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes habilidades:

\* domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;

\* reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;

\* visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam

<sup>72</sup> O link para acessar o texto completo das diretrizes aparece na introdução deste trabalho.



sua formação profissional;

\* preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;

\* percepção de diferentes contextos interculturais;

\* utilização dos recursos de informática;

\* domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;

\* domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

**Fonte:** Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2001, p.30)

No primeiro parágrafo, observamos aquilo que deve constituir o profissional da área. Logo no início, percebemos a superficialidade com que o tema é tratado, uma vez que, quer seja o estudante de língua materna ou LE, modalidade de bacharelado ou de licenciatura, “deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional teórica e prática ou fora dela”.

Sendo assim, entendemos que os elaboradores do documento esperam que seus interlocutores, nesse caso, as faculdades de Letras, consigam fazer com que o concluinte do curso atinja uma formação abrangente com inúmeros conhecimentos. As IES, por sua vez, são responsáveis pelo processo articulatório de desenvolvimento das *competências e habilidades* do aluno de Letras.

No segundo parágrafo, os aspectos considerados pelo texto oficial são: i) os campos de atuação do graduado em Letras; ii) competências e habilidades a serem desenvolvidas no decorrer do curso. Os futuros profissionais poderão atuar como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades [...]” (BRASIL, 2001, p.30). Dessa forma, o texto oficial não traz um perfil ou perfis do(s) professor(es) seja de língua materna ou de LE. No entanto, as IES têm a incumbência de determinar os parâmetros específicos no que tange ao perfil de proficiência em LE do futuro professor.

Em relação às *competências e habilidades*, há oito itens que se referem aos aspectos que deverão ser desenvolvidos para que o egresso possa atuar no mercado de trabalho. Os itens propõem conhecimentos absolutos e enfatizam a formação pedagógica do estudante, já que das oito (8) competências e habilidades listadas no documento, apenas uma (1) diz respeito à competência

comunicativa do graduado. Assim sendo, no que se refere à proficiência, o documento aponta que o curso de Letras deve desenvolver “[...] o domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de texto” (BRASIL, 2001, p.30). Depreendemos, assim, que há uma distribuição desigual entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos referentes à proficiência em LE exigidos nas DCL.

Em relação ao substantivo “domínio”, observamos que esse aparece quatro vezes na subseção 2; contudo, questionamos o que vem a ser domínio para os agentes produtores das DCL. Os dados levam-nos a pressupor que domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira nas suas manifestações oral e escrita deverá ser o mesmo para um professor de inglês, para um secretário bilíngue ou para um crítico literário. Como nosso foco é a proficiência do professor e, como descrevemos previamente, a noção de “domínio da língua(gem)” do professor de inglês como LE é específico, e em sua ação pedagógica constam: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões do ensino, sendo que todos esses processos dependem do nível de proficiência do professor na LE para o ensino (FREEMAN et al., 2015). Assim, o documento não traz detalhes sobre o tipo de domínio da LE oral e escrita que o aluno deverá construir ao longo da graduação. Entendemos “domínio”, nesse caso, como sinônimo de “ser proficiente”, entretanto, esse sentido de “ser proficiente” é muito amplo, além de ser considerado e utilizado em seu sentido não-técnico. Como destacamos anteriormente, a proficiência é um conceito relativo em que temos de considerar a situação específica de uso da língua, ou seja, devemos adotar o sentido técnico desse termo (SCARAMUCCI, 2000).

Outro item que faz parte de *competências e habilidades* descreve que o curso de Letras deve contribuir para a “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico” (BRASIL, 2001, p.30). No entanto, conforme aponta Moita Lopes (2001, p. 180), temos visto, inúmeras vezes, uma formação dogmática do professor de línguas sem que os cursos de Letras proporcionem “uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula”. Nessa formação dogmática, o mais apropriado será dizer treinamento, o professor de LE atua como um aplicador de técnicas de ensino, se adequando aos métodos recomendados pelo material didático e/ou pela instituição em que estiver trabalhando, deixando de lado as incertezas e questionamentos sobre a sua prática pedagógica dentro ou fora da sala de aula.

No terceiro parágrafo das Diretrizes, temos o tipo de profissional resultante da aprendizagem conduzida no curso de Letras. Segundo o documento, ao término da graduação, o estudante deverá

possuir uma base específica consolidada e deverá também ter “[...] a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras” (BRASIL, 2001, p.30-31). Vale salientar que as autoridades educacionais, gradativamente, têm se detido em examinar o resultado do desenvolvimento da proficiência em LE dos cursos de licenciatura em Letras. A demonstração de certa preocupação com a proficiência em LE do licenciado pode ser vista na mudança do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que é um instrumento de avaliação de rendimento dos alunos dos cursos de graduação. Se, nas primeiras edições, o exame não trazia quaisquer questões para avaliar a proficiência em LE do aluno de Letras, com o passar do tempo, essa realidade mudou.

A aplicação do ENADE vem ocorrendo desde 2004 e a periodicidade da avaliação é trienal. Os estudantes de Letras, até o momento, participaram das edições de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017. No caso do componente específico – licenciatura em língua estrangeira, do ENADE 2005, a proficiência em LE do estudante não foi avaliada<sup>73</sup>.

A Portaria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nº 175, de 24 de agosto de 2005, no Art. 7º postula o que o ENADE/2005 tomaria como referencial de conteúdos a serem avaliados. No que se refere a estudos linguísticos e estudos literários, não há menção à LE. Já na parte denominada de “formação profissional: licenciaturas em LE”, os conteúdos avaliados envolvem: i) teorias de aquisição de L2 ou LE; ii) teorias, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem de L2 ou LE; iii) ensino reflexivo.

Assim, observamos que os conteúdos no componente específico “licenciatura em LE” do ENADE/2005 não contemplaram questões referentes à proficiência em inglês do estudante de Letras. Na prova não havia uma única questão *em* LE e, de um total de trinta questões do componente específico, 5 discursivas e 25 de múltipla escolha, apenas 4 se relacionavam à licenciatura em LE. As três perguntas de múltipla escolha eram sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE). Contudo, mesmo aqueles que não tivessem lido os PCN-LE, possivelmente responderiam às questões com facilidade, uma vez que os enunciados das perguntas já traziam elementos indicadores das respostas. A questão discursiva, que também trouxe um trecho dos PCN-LE, procurou avaliar a prática pedagógica do estudante de Letras.

Entretanto, o componente específico da edição do ENADE/2014 trouxe questões para avaliar

---

<sup>73</sup> A não avaliação da proficiência em LE do aluno de Letras ocorreu novamente, visto que os documentos do ENADE/2008 e ENADE/2011 não apresentaram referenciais de conteúdos para a avaliação da proficiência em LE do estudante de Letras.

a proficiência em LE do aluno de licenciatura em Letras: Português e Inglês e Letras: Português e Espanhol. Cada exame para o curso de licenciatura supracitado tinha um total de 30 questões, 3 discursivas e 27 objetivas, que abarcaram o componente específico da área. Especificamente em relação ao inglês como LE, havia 9 perguntas que buscaram analisar alguns conhecimentos pedagógicos do egresso por meio da língua inglesa. Assim, as perguntas eram sobre abordagens de ensino de LE, gêneros discursivos, variação linguística, estratégias de ensino e literatura. Mas as questões eram de múltipla escolha e avaliaram somente a compreensão escrita dos estudantes.

No que se refere à LE, o ENADE/2017, para o Curso de Licenciatura em Letras: Português e Inglês; e Letras: Português e Espanhol, seguiu o mesmo formato do exame de 2014. Sobre o componente específico no exame de Licenciatura em Letras: Português e Inglês, além das perguntas de múltipla escolha para avaliar a compreensão escrita, pela primeira vez, havia *uma* questão de produção escrita para ser realizada em inglês.

Outra novidade do ENADE/2017 foi que ele também contemplou a Licenciatura em Letras: Inglês, e, de 30 questões do componente específico, 21 estavam na língua inglesa. No entanto, embora o insumo das três questões discursivas fosse em inglês, os textos deveriam ser redigidos em português. As perguntas de múltipla escolha seguiram os moldes do que foi realizado no exame de Letras: Português e Inglês. Com o passar do tempo, portanto, o ENADE, de certo modo, reconheceu a importância do desenvolvimento da proficiência em LE do licenciado em Letras.

Contudo, se pensarmos no conceito de proficiência do professor de inglês como LE, que norteia nosso trabalho, faz-se necessária uma revisão do exame no sentido de contemplar perguntas que avaliem a língua(gem) utilizada pelo professor em seu dia a dia na sala de aula (ELDER, 1994; FREEMAN et al., 2015). Ademais, o exame não apresentou perguntas para avaliar a compreensão e produção oral do egresso, o que pareceu-nos desalinhado tanto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto com o Currículo Paulista, que apresentam o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral como sendo tão importantes quanto as habilidades de produção e compreensão escrita. Outro aspecto que vale ser destacado é o fato de que, ainda que o egresso tenha um desempenho ruim no ENADE, ele receberá o Certificado de Conclusão do curso de Letras e terá permissão para prestar concursos para professor na rede pública de ensino. Assim, o ENADE como um instrumento de avaliação, que poderia auxiliar em mudanças para a melhoria do perfil de proficiência do professor de inglês como LE, acaba não desempenhando efetivamente o papel de avaliar o perfil de proficiência do inglês como LE do egresso.

## Considerações finais

Neste estudo tomamos como pressuposto que um perfil adequado de proficiência em inglês como LE seja uma das prioridades dos cursos de Letras que formam esses professores. Também mostramos que o conceito de proficiência em LE é bastante complexo, não podendo ser utilizado nos cenários de línguas como um conceito monolítico e estável, para dizer que alguém é proficiente ou não é proficiente na LE. Ao contrário, a proficiência é sempre relativa e está atrelada à situação de uso da língua.

Em relação aos documentos, os resultados ora apresentados demonstram que a complexidade do tipo de proficiência necessário para o professor de inglês como LE e o conhecimento específico para o ensino (FREMANN et al. 2015; RICHARDS, 2017) não são levados em conta pelo texto oficial, aqui estudado. Além disso, O ENADE, que deveria ser o instrumento que efetivamente avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de licenciatura em Letras Português e Inglês, e que poderia proibir estudantes com desempenho insatisfatório de receber o diploma, apenas restringe o recebimento do diploma para aqueles que não regularizaram a sua situação junto ao ENADE, ou seja, que não realizaram o exame.

Todavia, percebemos que, se por um lado, as DCL não trazem especificações em relação à proficiência em LE do professor, por outro, promovem autonomia às instituições para que definam as diretrizes específicas em relação à proficiência em LE do futuro graduado. Ademais, a legislação mais flexível pode proporcionar mudanças nos perfis dos cursos de Letras visto que cada faculdade direciona o desenvolvimento da proficiência em LE do aluno-professor a partir dos perfis de seus ingressantes, levando em conta também a sua filosofia de Educação e os documentos elaborados pelas autoridades educacionais.

Assim, baseados em nossa pesquisa bibliográfica, podemos refletir que a noção da especificidade da língua(gem) que será utilizada pelo professor de inglês como LE deve ser levada em consideração pelas Faculdades de Letras que ofertam essa licenciatura. Dessa forma, as disciplinas oferecidas devem desenvolver a proficiência do professor no decorrer do curso e levar em conta os conteúdos curriculares determinados pelas autoridades educacionais para que, quando grande parte dos professores iniciar a docência, tenha a proficiência minimamente adequada para ministrar as aulas de língua inglesa na língua inglesa, além de conseguir compreender e utilizar os conteúdos curriculares de maneira (mais) eficiente.

Percebemos, assim, a necessidade de colocarmos em prática a combinação da proficiência

específica e do conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de inglês como LE. Atualmente, como dissemos previamente, os documentos norteadores para os conhecimentos e habilidades que os estudantes devem aprender são a BNCC, para o país todo; e no estado de São Paulo, além da BNCC, o documento que norteia os conteúdos que serão ensinados pelo professor é o Currículo Paulista.

Por fim, temos ciência de que o trabalho das Faculdades de Letras é árduo, tanto no sentido de estarem sensíveis às diferenças existentes entre os alunos, como também em relação à elaboração de novos currículos que consigam ser trabalhados para o desenvolvimento da proficiência do professor de inglês como LE. No entanto, enxergamos a autonomia concedida aos cursos de Letras como um aspecto positivo na formação do professor.



## Referências

- BACHMAN, Lyle. What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 4, p. 671-704, 1991.
- BERNARDO, Aline Cajé. *O inglês e seu ensino na escola pública: os sentidos atribuídos pelos professores*. 2019. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.
- BORGES, Maria José Alves de Araújo. *A formação do professor de língua inglesa: os desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade*. 2015. 221 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf). Acesso em: setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *ENADE 2005*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enade/2005/provas/LETRAS.pdf>. Acesso em setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *ENADE 2008*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/Enade2008\\_RNP/LETRAS.pdf](http://download.inep.gov.br/download/Enade2008_RNP/LETRAS.pdf). Acesso em setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *ENADE 2011*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/provas/2011/LETRAS.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2011/LETRAS.pdf). Acesso em: setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *ENADE 2014*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/provas/2014/32\\_letras\\_portugues\\_ingles.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2014/32_letras_portugues_ingles.pdf). Acesso em: setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *ENADE 2014*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/provas/2014/31\\_letras\\_portugues\\_espanhol.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2014/31_letras_portugues_espanhol.pdf). Acesso em: setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *ENADE 2017*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/provas/2017/33\\_LET\\_POR\\_ING\\_LICENCIATURA\\_BAIXA.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2017/33_LET_POR_ING_LICENCIATURA_BAIXA.pdf). Acesso em: setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2017). *ENADE 2017*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/provas/2017/32\\_LET\\_POR\\_ESP\\_LICENCIATURA\\_BAIXA.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2017/32_LET_POR_ESP_LICENCIATURA_BAIXA.pdf). Acesso em: setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2017). *ENADE 2017*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/provas/2017/29\\_LET\\_ING\\_LICENCIATURA\\_BAIXA.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2017/29_LET_ING_LICENCIATURA_BAIXA.pdf). Acesso em setembro 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Medida Provisória No 746*, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: [https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp\\_746\\_2016\\_ensino\\_medio\\_integral.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf). Acesso em: setembro 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2001). Parecer CNE/CP nº 492/2011, 03 de abril. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Disponível em: [https://www2.uepg.br/portaldaslicenciaturas/wp-content/uploads/sites/14/2019/04/Geografia-Hist%3bria-Letras-Parecer-492\\_2001.pdf](https://www2.uepg.br/portaldaslicenciaturas/wp-content/uploads/sites/14/2019/04/Geografia-Hist%3bria-Letras-Parecer-492_2001.pdf). Acesso em: agosto de 2020.
- BRASIL. *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. 2017. Disponível em: <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>. Acesso em: setembro de 2020.
- BRITO, Pedro Augusto Pereira. *Análise linguística na formação do profissional de letras em inglês*. 2016. 236 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR. 2016.
- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

- CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHIMDT, R. (org.). *Language and Communication*. London: Longman, 1983.
- CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernando. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 75, p. 67-83, 2001.
- ELDER, Catherine. Performance testing as benchmark for LOTE teacher education. *Melbourne Papers in language Testing* v.3, n1, p.1-26, 1994.
- FREEMAN, Donald; KATZ, Anne; GARCIA GOMEZ, Pablo; BURNS, Anne. English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom. *English Language Teaching Journal* v.69, n.2, p.129-139, 2015.
- FREEMAN, Donald. The case for teachers' classroom English proficiency. *RELC Journal* v.48, n.1, p. 31-52, 2017.
- HUTCHINSON, Tom.; WATERS, Alan. *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: CUP, 1987. 183p.
- HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (org.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- LLURDA, Enric. On competence, proficiency, and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 10, n. 1, p. 85-95, 2000.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2007. 10ª edição.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (Org.); RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- RICHARDS, Jack C. Teaching English through English: proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal* v. 48, n.1, p.7-30, 2017.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Currículo Paulista*. 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: set. 2020.
- SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.
- SHULMAN, Lee. Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. V.15, n.2, p.4-14, 1986.
- SILVA, Denize Dinamarque da. *A formação da identidade do professor de línguas: experiências, comunidades imaginadas e investimento*. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2019.
- STERN, Hans Heinrich. Models of second language learning and the concept of proficiency. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- VAN DRIEL, Jan; BERRY, Amanda. Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *American Educational Research Association*, v. 41, n.1, p.26-28, 2012.

**Submissão: setembro de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**

## RESPONSABILIDADE E (RE)INVENÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS INCERTOS

### *RESPONSIBILITY AND (RE)INVENTION IN TEACHING AND LEARNING ENGLISH: TEACHER EDUCATION IN UNCERTAIN TIMES*

**Vanderlice dos Santos Andrade Sól**

Universidade Federal de Ouro Preto

vanderlicesolufop@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4031-7112>

#### **Resumo**

Este estudo investiga a responsabilidade e implicação de professoras de inglês para com o objeto de ensino e para com seus estudantes. A trajetória teórico-metodológica deste estudo está ancorada nas pesquisas em Linguística Aplicada, atravessadas pela Psicanálise e pela Filosofia de Hans Jonas. Este trabalho é de cunho qualitativo e privilegia diferentes possibilidades de análise do *corpus*, o qual foi formado por meio de questionários abertos, entrevistas semiestruturadas, narrativas escritas, filmagens e notas de campo. Os participantes foram cinco professoras da rede pública de ensino de Minas Gerais egressas de um projeto de educação continuada. A investigação revela que quando a Língua Inglesa é vista como uma causa, tanto pelas professoras, quanto pelos aprendizes, o desejo de aprender parece brotar.

**Palavras-chave:** Responsabilidade; educação continuada; ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

#### **Abstract**

*This study investigates the responsibility and involvement of English teachers with the teaching object and their students. The theoretical-methodological trajectory of the study is based on Applied Linguistics field on the crossing of the discursive perspective, psychoanalysis perspective, and Hans Jonas philosophy perspective. This is a qualitative study that used different possibilities of interpretations over the corpus, which was formed by open-ended questionnaires, semi structured interviews, narratives, videotaped classes and field notes. The participants were 5 teachers from regular schools from the State of Minas Gerais that took part in a continuing education project. The investigation drives the conclusion that, when the English language teaching and learning is seen as a cause for both teachers and learners, the desire to learn seems to rise up.*

**Keywords:** Responsibility; continuing education; foreign language teaching and learning.

#### **Introdução**

*[...] O que mais posso fazer para que meus alunos sejam atingidos positivamente pelo conteúdo que leciono?<sup>74</sup>*

*Não é fácil e nunca será... Mas o sabor maravilhoso das conquistas só provará quem não mede esforços para empreitadas como essa.<sup>75</sup>*

Professora Alice

Este artigo tem por objetivo analisar os efeitos da educação continuada (doravante EC) na

<sup>1</sup> Dizer da professora Alice, participante deste estudo durante a entrevista.

<sup>2</sup> Mensagem enviada por e-mail pela professora Alice, após a minha visita à escola onde ela leciona.

tomada de responsabilidade e implicação de professoras de Língua Inglesa (doravante LI). Os contextos de EC para professores de línguas estrangeiras são permeados por questões de ordem político-social-ideológicas que transcendem as questões linguístico-metodológicas, conforme se costuma eleger como a principal razão que leva os docentes a buscarem pela EC em LI.

Considerando o caráter transdisciplinar da área de Linguística Aplicada (LA), as reflexões ora empreendidas terão por base a teoria da responsabilidade, formulada pelo filósofo alemão Hans Jonas, os possíveis diálogos com as perspectivas da Psicanálise, das teorias do discurso e da Educação. Hans Jonas discute questões centrais no que tange à responsabilidade do ser humano, estabelecendo relações entre ser e dever, causa e finalidade, natureza e valor. Mudanças no agir requerem uma visão crítica do conceito de ética, conforme a perspectiva clássica, e, segundo o autor, o fenômeno da responsabilidade tem sido silenciado na teoria ética.

Por suas reflexões, Jonas é considerado um clássico na filosofia contemporânea, sendo inédita, até então, a discussão filosófica sobre os seres futuros e a nossa responsabilidade para com eles. Sendo assim, é válido projetar luz nessa discussão sobre a responsabilidade, porque é de grande valia para as reflexões no que se refere à responsabilização do sujeito, implicação dos sujeitos professores de LI em relação ao objeto de ensino e aos seus estudantes.

Diante do aporte teórico apresentado, a teoria da responsabilidade pode estar relacionada à intensidade da relação que o professor constrói com seu objeto de ensino, no caso, a LI. E a relação do aprendiz com esse objeto pode ser fortemente influenciada pela relação que o professor estabelece, ou seja, o grau de responsabilidade e a implicação empreendido por este nesse processo.

Enfim, considero pertinente desenvolver as relações entre a Educação (especialmente a formação de professores) e a Psicanálise, em diálogo com as discussões sobre a teoria da responsabilidade, posto que se divisa o debate sobre o compromisso social de garantir um mundo viável para as futuras gerações. E, considerando as noções de mal-estar na civilização (FREUD, [1927] 1996) e o mal-estar na atualidade, é possível lançar um debate pensando a problemática do sujeito da modernidade, “[...] já que o mal-estar se inscreve sempre no campo da subjetividade” (BIRMAN, 1999, p. 15). A elaboração freudiana sobre o mal-estar na civilização implica a responsabilidade como condição para que o sujeito possa lidar com seu desamparo e apostar em ações éticas que se revertam para si e para os outros.

Após esta breve introdução, apresento, na seção a seguir, a trajetória teórica que embasa este estudo; posteriormente, trago a trajetória metodológica, seguida dos gestos de interpretação dos dizeres dos participantes do estudo; e, por fim, as considerações finais.

## Trajetória teórica

Apresento, aqui, uma articulação teórica entre a teoria da responsabilidade e conceitos da psicanálise freudo-laciana e da perspectiva discursiva (no que toca à noção de sujeito). Essa articulação teórica propõe reflexões que trazem contribuições significativas para a área de Linguística Aplicada (doravante LA).

No livro *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*, Jonas ([1979] 2006) traz a discussão sobre o ser humano e seu dever, trata da teoria da responsabilidade e suas primeiras distinções, aborda a distinção entre responsabilidade dos pais e do homem de Estado, apresenta o horizonte do futuro da humanidade na teoria da responsabilidade, discute até onde se estende a responsabilidade política no futuro, apresenta reflexões sobre os motivos pelos quais a responsabilidade não esteve até hoje no centro da teoria ética e aborda a questão da responsabilidade ligada à contemporaneidade e à evidência arquetípica da criança para a essência da responsabilidade.

O autor traz reflexões sobre as finalidades, como “bem em si” e o “ser e dever”. Para Jonas ([1979] 2006),

Só o sentimento de responsabilidade, que prende *este* sujeito *àquele* objeto, pode nos fazer agir em seu favor. Esse sentimento mais do que qualquer outro, é capaz de produzir em nós a disposição de apoiar a reivindicação de existência do objeto por meio da nossa ação (p. 163, grifos do autor).

Assim, são apresentadas as definições de “valor” (algo independente do nosso desejo e opinião) e de “bem” (o quanto se quer investir em um objeto e não em um dever). Nesse sentido, a teoria da responsabilidade lida com dois aspectos: o fundamento racional do dever e o fundamento psicológico da capacidade de influenciar a vontade (objetividade/subjetividade da ética: razão/emoção). Dessa maneira, o sentimento é visto como potencial humano universal e capaz de influenciar a vontade, ou seja, é o que faz o sujeito desejar. Segundo Jonas, os filósofos da moral não abordam “[...] o sentimento de responsabilidade”, prevalecendo, nesse caso, a supremacia da razão, em detrimento do querer. Com base na intuição moral de Kant, na qual o sujeito deve respeitar a lei (“tu deves”), razão e sentimento andam juntos, e o sujeito é visto como fim em si mesmo e merece respeito por sua dignidade. Nessa perspectiva, “razão” é vista como “[...] princípio da universalidade à qual a vontade deve se conformar, mas a razão não é faculdade cognitiva” (JONAS, [1979] 2006, p. 163).

O filósofo apresenta ainda a teoria da responsabilidade e suas distinções. A responsabilidade é algo construído na coletividade e conectada com ações futuras, não como ato individual, pois “[...] o verdadeiro objeto da responsabilidade é o êxito do empreendimento coletivo” (p. 169). Até o “agir de forma irresponsável” está ligado ao ato de assumir responsabilidade, já que está ligado ao agir. No princípio da “imputação causal”, o sujeito é responsável por seus atos; nesse sentido, surge a diferença entre responsabilidade legal e responsabilidade moral nas ações dos sujeitos (ambas envolvem sentimentos que caracterizam a responsabilidade). Assim, “[...] quanto menos se age, menor é a nossa responsabilidade” (p. 166), já que é o efeito do bem sobre o sentimento que faz “[...] brotar a disposição de assumir responsabilidades” (p. 166). Dessa maneira, temos a distinção entre responsabilidade natural e contratual. A primeira é aquela assumida pelos pais, e a responsabilidade contratual, a segunda, está ligada ao desempenho de uma função de trabalho, por exemplo.

Na obra, Jonas ([1979] 2006) enfatiza os pontos em comum entre a responsabilidade dos pais e do “homem de Estado”, são eles: “totalidade”, “continuidade” e “futuro”. Ao discutir o aspecto de “totalidade”, o autor considera que a existência da humanidade requer responsabilidade, pois “[...] o homem se torna responsável simplesmente pelo fato de existir” (p. 176). Até as coisas “não-vivas” podem se tornar objeto de responsabilidade (“responsabilidade do artista pela sua obra”). Qualquer forma de poder pressupõe responsabilidade, desde o âmbito parental até a instância pública, no qual “[...] o privado se abre para o público e se complementam” (p. 181), e a educação mostra como essas esferas se imbricam. Esse é o aspecto de “continuidade”, que resulta da natureza total da responsabilidade e da apreensão do objeto na sua historicidade. Essa compreensão implica considerar o “horizonte do futuro” no qual a educação possui um papel primordial para a formação e continuidade de uma existência emancipada dos indivíduos, considerando sempre o “dever da história” e da natureza (o orgânico), ou seja, a humanidade não deve ser vista como algo programado, acabado, mas em constante dever.

A responsabilidade não esteve, até hoje, no centro da teoria ética porque a configuração dos tempos passados e da contemporaneidade, em relação à dinâmica, não tem sido a mesma; não havia o dinamismo do século XXI, a aceleração constante da cultura digital, com o uso das tecnologias da informação e comunicação. Atualmente, o Ser se encontra sob o signo de uma constante mudança. Jonas apresenta essas reflexões, remetendo a Kant (as “ideias reguladoras”, “postulado da razão prática”, “responsabilidade fictícia”, pois não se considerava o processo histórico), a Hegel (“vontade e ações”, princípio do “movimento autônomo da história”) e a Marx (inversão da dialética hegeliana, “agir consciente”, impulso revolucionário). Aparece, pela primeira vez, “[...] a responsabilidade pelo

futuro histórico” (p. 214). Em princípio, houve a inversão da perspectiva antiga, na qual a orientação era vertical (transcende a temporalidade). Contudo, nenhuma dessas teorias “[...] previu a revolução incontrolável da tecnologia” (p. 214), e o novo modelo de sociedade torna obsoletas as três perspectivas discutidas anteriormente. Tendo o poder como determinante da responsabilidade, temos, então, a inversão contemporânea da máxima de Kant: “[...] você pode porque você deve”, para “você deveria, porque você age, e você age, porque você pode”. Nesse sentido, o poder para Kant é a faculdade de submeter a inclinação ao dever. Sendo assim, “[...] é o poder que liga a vontade ao dever e é ele que desloca a responsabilidade para o centro da moral” (p. 217). Assim, a responsabilidade é vista como “[...] uma função do poder e do saber, e a relação entre ambas as faculdades não é simples” (p. 209).

Por fim, Jonas ([1979] 2006) ressalta que o ser humano tem o dever da proteção; desse modo, o conceito de responsabilidade implica dever. Nesse caso, a criança é vista como objeto originário da responsabilidade, cabendo aos pais encarregarem-se do devir da criança. A responsabilidade dos pais para com a criança é original e forte, pois são os genitores e, dessa maneira, participam (ou deveriam participar) dessa criação. O Estado também é responsável pelas crianças, pois “[...] com cada criança que nasce recomeça a humanidade” (JONAS, [1979] 2006, p. 224-225).

Considerando os impasses e dilemas da educação na contemporaneidade, por exemplo, as demandas constantes de diversidades de letramentos para atender às novas maneiras de ensinar e aprender dos sujeitos desta época, o princípio da responsabilidade torna-se um imperativo ético no sentido de viabilizar os laços entre docentes e estudantes na cena educativa. As reflexões subsidiadas pela teoria da responsabilidade podem ser articuladas com alguns dos trabalhos de Freud e Lacan e da área de LA.

Em *Prefácio à juventude desorientada*, de Aichhorn (1925), Freud refere-se a três ações consideradas por ele como impossíveis: governar, educar e curar. Em *Análise terminável e interminável* (1937), “curar” é substituído por “analisar”. Na teoria freudiana, essas profissões representam diferentes formas de fazer laço, diferentes maneiras de tentar contornar o impossível. Freud fez grandes reflexões sobre as formas de ação da civilização sobre seus participantes, conforme podemos encontrar em *O futuro de uma ilusão* e *O mal-estar na civilização* (1927). Freud ressaltou a importância do “[...] poder de uma comunidade” como um “[...] passo decisivo da civilização” (FREUD, [1927] 1996, p. 101), ao afirmar que são aspectos característicos da civilização a forma de se relacionar mutuamente em redes sociais e a capacidade de afetar o próximo; quando uma pessoa só defende seus próprios interesses, há um desequilíbrio, fazendo surgir daí grandes lutas da

humanidade. Nesse sentido, Freud ressalta os mecanismos de regulação social como sinal civilizatório.

Lacan ([1969-1970] 1992) retoma essas considerações de Freud, ao elaborar a teoria dos quatro discursos, que são quatro maneiras de fazer laço social, as quais englobam as três profissões citadas por Freud. São estas as quatro modalidades: o discurso do mestre, o discurso da histérica, o discurso universitário e o discurso do analista. O discurso do mestre refere-se ao ato de governar; o discurso universitário vincula-se ao ato de educar; o discurso do analista, ao ato de psicanalisar; e o discurso da histérica está ligado ao ato de fazer desejar. Anos mais tarde, em 1978, Lacan propõe o discurso capitalista, para se referir às formas desenfreadas de consumismo e narcisismo que imperam na contemporaneidade. Conforme ressalta Tavares (2010, p. 56), o discurso do mestre, o discurso da ciência, vem colocar o sujeito na posição de “[...] consumidor de teorias e de técnicas que se propõem como verdadeiras saídas mágicas, embora sempre temporárias, pois sempre haverá outra teoria, outra técnica melhor e mais proveitosa que tomará o lugar da anterior”.

Nessa perspectiva, as reflexões psicanalíticas e a teoria da responsabilidade permitem repensar a ética e os modos de agir do ser humano moderno. Nesse sentido, é possível relacionar os discursos de Lacan ao princípio responsabilidade de Jonas, sobretudo no que tange às reflexões deste sobre a vulnerabilidade da responsabilidade, as expectativas do progresso técnico-científico e a incessante busca por respostas para os problemas da humanidade. Diante de tudo isso, pode-se pensar que, para que o sujeito faça laços sociais, é necessário assumir responsabilidade.

Nesse sentido, cabe ainda articular o imperativo ético da responsabilidade à ética do desejo proposta por Lacan. O desejo, para Lacan ([1966] 1998), estende-se para além da necessidade biológica, que se satisfaz com um objeto real, como, por exemplo, o alimento. O desejo (*Begierde*) inconsciente surge da distância existente entre necessidade e demanda. “Ele incide sobre uma fantasia, isto é, sobre um outro imaginário. Portanto, é desejo do desejo do outro, na medida em que busca ser reconhecido em caráter absoluto por ele, ao preço de uma luta de morte” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 147), conforme a dialética hegeliana do senhor e do escravo, na qual Lacan se espelha nessa época.

Indo também ao encontro das discussões sobre “o princípio responsabilidade” de Hans Jonas, Forbes (2012) traz a obra *Inconsciente e responsabilidade*, na qual faz uma ligação entre o princípio responsabilidade e a Psicanálise, vislumbrando novas possibilidades para a Psicanálise do século XXI (uma Psicanálise para “[...] o homem desbussolado”). Segundo o autor, as formas de ação do ser humano moderno estão diretamente ligadas à ética, e essa ética à qual estamos acostumados não

preenche mais as formas de agir do ser humano na contemporaneidade: “O homem desbussolado do século XXI surge como efeito da mudança de eixo das identidades, de vertical para horizontal” (FORBES, 2012, p. XVIII). Antigamente, a organização social do mundo era vertical. Viemos dessa verticalização e estamos em um mundo de múltiplas opções. O ser humano está “desbussolado”, e a angústia atual é mais acerca do futuro, sob a constatação: “não sei para onde vou” (FORBES, 2012).

Também percebemos, na sala de aula, os efeitos da globalização, que “[...] transformou-se na civilização do múltiplo das relações, dos modelos e das formas de atuação” (MRECH, 2011, p. 48). Em meio a esses efeitos, o professor encontra-se desorientado, sem saber o que fazer para tocar seus estudantes, e segue na busca incessante pela completude. Conforme ressalta o estudo de Castro e Neves (2020, p. 153), experiências vivenciadas em um projeto de EC levaram os professores de LI a buscar transformações em suas práticas que permitem “lidar com os desafios da sala de aula” e agir em prol de seus alunos. Nessa perspectiva, é importante destacar as contribuições dos espaços de educação continuada, para que os professores possam se desenvolver de maneira colaborativa e buscar possíveis caminhos que apontem para ações de responsabilidade e (re)invenção para a sala de aula e para os dilemas da profissão docente.

Nesse sentido, na perspectiva discursiva, os sentidos e os sujeitos estão em constantes processos de (re)elaboração, são provisórios. Desse modo, esta investigação situa-se na relação entre intradiscurso e interdiscurso, ultrapassando a organização (sistematicidade) para chegar ao funcionamento (à falha) (PÊCHEUX, [1969] 1990) e investindo na compreensão dos processos de produção de sentidos e os mecanismos de funcionamento do discurso das professoras participantes. Meu olhar é guiado pelas noções teóricas que embasam este trabalho de pesquisa, pela multiplicidade de campos afins e possibilidades de interlocuções. Nesse sentido, o analista de discurso é aquele que considera os aspectos históricos, simbólicos e ideológicos, contemplando e expondo “os efeitos da interpretação” e considerando a mediação teórica constante (ORLANDI, 2005, p. 62).

Tais reflexões são de grande relevância quando se trata do contexto da formação de professores e do discurso pedagógico que permeia a análise empreendida neste estudo. Assim sendo, apresento, a seguir, a trajetória metodológica do estudo.

### **Trajectoria metodológica**

A trajetória teórico-metodológica desta investigação está ancorada no diálogo entre as perspectivas discursiva (PÊCHEUX, [1988] 2009; FOUCAULT, [1969] 2009; [1971] 1996;

ORLANDI, 2005; 2007; AUTHIER-REVUZ, 1998 e outros), psicanalítica freudo-lacanianana (FREUD, [1925; 1927; 1937] 1996; LACAN, 1992; 1998, e outros), e filosófica de Hans Jonas ([1979] 2006). Este estudo possui cunho qualitativo e seguiu uma abordagem metodológica que privilegiou diferentes possibilidades de interpretação sobre o material discursivo analisado. A trajetória metodológica ora empreendida diz do espaço das posições que os sujeitos participantes deste estudo ocupam durante a investigação, bem como o meu olhar sobre esses sujeitos e sobre a investigação em si.

As participantes foram cinco professoras da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais egressas do projeto de educação continuada (EC) EDUCONLE<sup>76</sup>. As professoras (Alice, Lu, Ana, Clara e Julia) possuíam, na ocasião da pesquisa, entre três e quinze anos de experiência docente em LI<sup>77</sup>. Com o objetivo de apresentar um panorama mais amplo e representativo, optei por trabalhar com professoras egressas de diferentes anos. Fiz essa opção por acreditar que a pesquisa em si poderia ser uma chance de promover novos deslocamentos na constituição identitária dessas professoras. O corpus foi formado por meio de questionários abertos, entrevistas semiestruturadas, narrativas escritas, filmagens de aulas e notas de campo. Ressalto que as filmagens possibilitaram uma visão mais global dos fatos ocorridos no espaço de sala de aula, facilitando, ainda, a análise do material discursivo, justamente por ter sido gravado, tornando-se passível de ser reanalisado. Desse modo, foi possível afastar-me do corpus e revisitá-lo quando necessário. Por fim, optei por múltiplos dispositivos de geração de corpus por acreditar que oportunidades diversas para poder dizer de si poderiam funcionar como um mecanismo de superação da distância entre compreensão e explicação, pois, ao narrar, o sujeito cria um eu ficcional para falar de si.

Como procedimento para empreender os gestos de interpretação, considereirei nos discursos das participantes a porosidade da linguagem, o caráter heterogêneo do dizer, a ilusão da transparência e da unidade. Vale destacar que o sujeito, ao enunciar, deixa sua marca no dizer, pois é a linguagem que permite que ele seja no mundo e o discurso é determinado e permeado por questões sociais e ideológicas que constituem a identidade do sujeito. Assim sendo, foi nessa perspectiva que tentei investir na compreensão dos dizeres das professoras sobre suas práticas pedagógicas.

Penso ser favorável e necessário o atravessamento dos três campos teóricos da psicanálise, do

---

3 O EDUCONLE é um curso de atualização para professores de inglês da rede pública e particular de ensino de Minas Gerais, desenvolvido na Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/educonle>. Acesso em: 15 abr. 2020.

4 Este estudo é um desdobramento de uma pesquisa de doutoramento de SÓL (2014). Os nomes das professoras são fictícios, conforme princípios de ética em pesquisa. Este estudo foi aprovado no Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG.

discurso e da filosofia de Hans Jonas, pois a perspectiva psicanalítica subsidia uma análise mais profunda do processo educativo, ao admitir a hipótese do inconsciente; a perspectiva discursiva busca a profundidade do discurso para revelar seu funcionamento; e a filosofia de Hans Jonas problematiza os modos de responsabilização e implicação dos sujeitos na contemporaneidade. Atentando para as reflexões propostas pelas pesquisas desenvolvidas em LA, sob esse prisma, presumo ser essa uma maneira valiosa e apropriada para se investigar a formação do professor egresso de curso de formação continuada, que é foco deste estudo.

Nesse processo, busquei, nos gestos de interpretação do corpus, atravessar a opacidade do discurso para encontrar tanto as regularidades nele presentes, quanto os pontos de singularidade, sempre levando em conta as histórias de vida das professoras-enunciadoras e seus modos de (se) dizer em relação à docência em LI e EC. Lembrando que o conhecimento que produzimos em LA não pode ser visto como captura fiel da realidade, pois são gestos de interpretação, são tomadas de posição nunca isentas da própria contingência, uma vez que o pesquisador está implicado nesse gesto.

### **Gestos de interpretação**

Esta seção apresenta os gestos de interpretação e apontamentos sobre a responsabilidade e a implicação das professoras de LI quanto ao projeto de EC e ao ensino e à aprendizagem da LI.

Os gestos de interpretação empreendidos vislumbram as possíveis contribuições da teoria da responsabilidade para a problematização e compreensão das tomadas de posição das professoras, e seus modos de relacionamento com a EC e em relação ao ensino e aprendizagem de LI. Os recortes discursivos (RDs) apontam para algo que ressoa nos dizeres das professoras envolvidas nesta investigação no que tange à marca da responsabilidade e implicação na docência em LI.

**(RD01) [...] Posso afirmar sem nenhum receio de cometer exagero: atualmente, o que sou em sala de aula devo à minha participação no projeto. As exigências, as quais não eram poucas, supriram em parte o que, lá atrás, a minha faculdade não me proporcionou: aulas ministradas em inglês, uma extensa quantidade de textos e apresentação de trabalhos em inglês. O contato infinitamente maior com a língua estrangeira em estudo só foi possível a partir da minha presença no projeto. Envolvi-me intensamente nas propostas e, inevitavelmente, os resultados positivos foram experimentados também, em sala de aula. Os meus alunos foram diretamente beneficiados.**

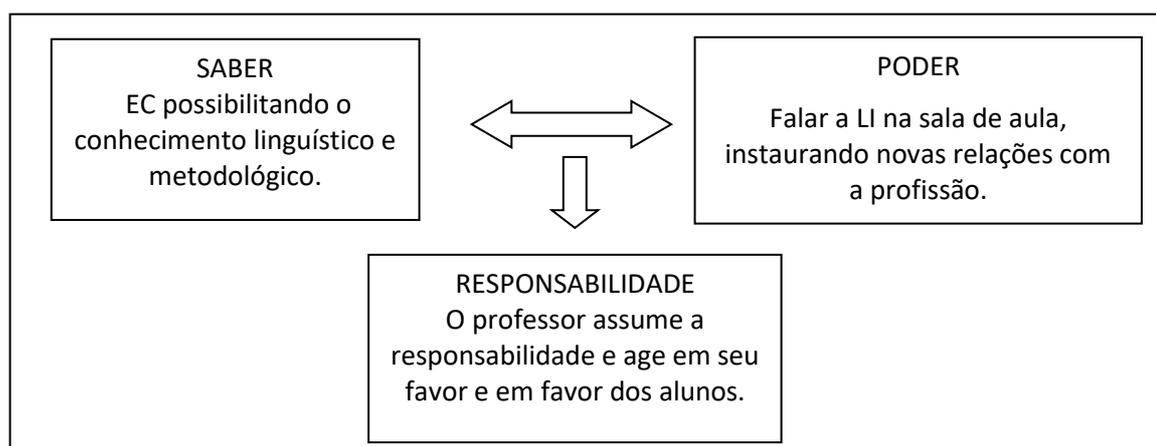
(Alice – Narrativa escrita)

O discurso mobilizado no dizer da professora Alice no RD01 aponta para a forma como esta se apropria e se responsabiliza pela sua formação. Na materialidade linguística, isso é deflagrado na

maneira assertiva de construir sua narrativa. Primeiramente, pela introdução da narrativa, que aponta seus deslocamentos subjetivos, como em “posso afirmar sem nenhum receio de cometer exagero”. Assim, a professora assume sua posição subjetiva diante do processo de EC. Em seguida, essa responsabilização se materializa nas escolhas lexicais feitas pela professora. O uso da primeira pessoa do singular no verbo “envolver” seguido do advérbio de modo “intensamente” (“envolvi-me intensamente”) aponta para a tomada de responsabilidade de Alice. Ademais, outra escolha lexical marcante é o possessivo “minha” (“minha participação no projeto”, “minha presença no projeto”). A professora coloca-se como sujeito responsável, sujeito da ação, que, a partir de seu engajamento, tomou a EC como uma causa(ação), conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 – A causa(ação) da responsabilidade do professor de LI

Fonte: SÓL (2014).



Nos dizeres das professoras, é recorrente o reconhecimento dos efeitos do projeto de EC no processo de responsabilização docente, dito de outro modo, a tomada de responsabilidade e a implicação delas no ensino e na aprendizagem de LI, e a implementação de saídas criativas para os impasses da sala de aula. Outro apontamento é o acontecimento da LI na vida das professoras, possibilitando que elas desenvolvam seu arcabouço linguístico-comunicativo. É esse saber da LI que confere às professoras o poder de falar a LI, e esse poder é sempre imbricado com o saber; dessa imbricação nasce a responsabilidade.

Considerando a relevância das contribuições de Foucault sobre a temática do saber e do poder, vale trazer à baila tais considerações. Para o Foucault ([1969] 2009), a temática do saber e do poder

está diretamente ligada aos modos de subjetivação do ser humano na cultura. O saber e o poder possuem um funcionamento entrelaçado, pois “[...] se apoiam e se reforçam mutuamente” (p. 204). A grande preocupação de Foucault era em saber como o poder funcionava. Assim, ele é visto pelo autor como uma forma de relação. E o saber é visto como “[...] espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso” (FOUCAULT, [1969] 2009). Essa discussão vai ao encontro do que propõe Jonas ([1979] 2006, p. 215), quando afirma que “[...] a responsabilidade é um correlato do poder, de maneira que a dimensão e a modalidade de poder determinam a dimensão e a modalidade da responsabilidade”. Assim sendo, o autor diz que não é mais o que o homem deve fazer que esteja em pauta, mas sim o que ele já faz. Desse modo, o autor diz que “poder” significa liberar, no mundo, os efeitos causais que, então, devem ser confrontados com o dever da nossa responsabilidade (JONAS ([1979] 2006, p. 216).

**(RD02)** Ah/ **tem VÁRIAS coisas que ainda me incomodam, mas hoje é,** e justamente a **autonomia** que o **Educonle me deu, eu ANDO com as minhas próprias pernas, né,** então, por exemplo, antes **eu costumava muito a reclamar,** porque tem salas de aula que não tenho uma tomada para ligar meu som, meu aparelho para dar um exercício de LISTENING pros meninos, eu não tenho essa condição, mas aí **o Educonle me clareou da seguinte forma:** é, eu vou ficar a vida toda, eu tenho só, apenas 5 anos de, de funcionalismo público. É [diz de maneira enfática] a profissão que eu escolhi pra mim, eu não arrependo de todas as partes ruins, **o que que eu fiz: não tem a tomada não,** peço licença pro professor da sala do lado, **comprei duas extensões, enormes [Risos] [...] o Educonle me trouxe a questão de resolver os problemas, saber identificar qual é o problema e resolvê-los. Não esperar é/ soluções divinas ou governamentais** e por aí vai.  
(Lu – Entrevista)

No RD acima, a EC surge retirando a professora do discurso da queixa e instaurando deslocamentos subjetivos que a levaram a se responsabilizar pela sua prática, com novas tomadas de posição. As ações da professora tiveram início a partir da (des)construção desencadeada no projeto EDUCONLE. Assim, é possível pensar no espaço da EC como propício à desestabilização quanto às queixas, que, se não retiram o sujeito do lugar, não o levam a se responsabilizar. O modo de dizer da professora sobre sua tomada de responsabilidade é instaurado também pelas discursividades do EDUCONLE. Há nesse recorte uma movimentação subjetiva diferente do RD01, pois o que está mais evidente aqui é o efeito do projeto de EC (“o Educonle me deu”, “o Educonle me clareou” e “o Educonle me trouxe”). Tem-se a impressão de que a professora recebeu todo o conhecimento de que não dispunha para “saber identificar qual é o problema e resolvê-los”. Esse dizer traz marcas de que ela responsabiliza o projeto de EC pelos seus deslocamentos e não percebe que é também corresponsável por eles.

Nessa perspectiva, vale salientar que é bastante circulante no meio educacional a representação dos espaços de EC como lugar em que os problemas são localizados e resolvidos. Filiando-se a essa representação, a professora parece “se esquecer” de que o responsável pelos seus deslocamentos é ela própria, o que fica evidente quando diz do seu movimento subjetivo, no qual ela exemplifica como se deu sua responsabilidade com relação aos seus impasses na sala de aula (“o que que eu fiz: não tem a tomada não, peço licença pro professor da sala do lado, comprei duas extensões, enormes [Risos]”), optando por não esperar por “soluções divinas ou governamentais”. O RD03 também corrobora essa discussão.

**(RD03)** [...] me sinto mais **segura** quanto ao meu **conhecimento sobre o idioma e sobre a metodologia** no Ensino de Língua Inglesa. **Entretanto, não tenho apoio da instituição em que trabalho para continuar minha formação** e para aplicar os conhecimentos que já adquiri, pois **cada dia que passa tenho mais atribuições burocráticas** na escola (preenchimento de fichas) e menos tempo para planejar minhas aulas. **Infelizmente, não poderei continuar** participando do Projeto Concol, pois a escola em que trabalho [X] não organizou meus horários pedagógicos (tempo para planejamento sem estudantes) na sexta-feira, conforme solicitei, inclusive com documentos assinados pela coordenadora do Projeto Concol, Profa. [X] [...] Diante dessa situação, **sinto que a formação do professor é deixada sempre para depois** e ele continua **lecionando, tentando** superar os problemas que vivencia na escola **sozinho**.

(Clara – Narrativa escrita)

O RD03 também se inscreve na mesma temática anterior. No entanto, o dizer da professora deflagra outro agente da responsabilidade, que é discutido com recorrência nos espaços de EC, a saber, a instituição escola. Esse dizer faz eco aos dizeres de vários professores inseridos na EC, principalmente os do projeto ConCol<sup>78</sup>, que vão e vêm, e aqueles que nem vieram a participar do projeto alegando falta de liberação/apoio das instituições em que lecionam. O dizer da professora Clara – “a formação do professor é deixada sempre para depois” – denuncia o constante adiamento da formação do professor por parte das iniciativas governamentais, que cria cursos esporádicos e nomeia de “formação continuada”. No caso do dizer anterior, não é o sujeito-professor que adia sua formação por vontade própria, mas a contingência político-ideológica (no caso do ensino de línguas no Brasil). Vale retomar a discussão de Jonas sobre a responsabilidade como um coletivo. Os interesses das políticas educacionais nem sempre vão ao encontro dos objetivos dos professores.

---

<sup>78</sup> O ConCol (Continuação Colaborativa) é um projeto de extensão desenvolvido na Faculdade de Letras da UFMG, que nasceu em 2011 a partir da minha pesquisa de doutorado e faz parte do Programa “Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras”. O projeto oferece educação continuada aos professores de inglês egressos do EDUCONLE.

Nesse sentido, a responsabilidade fica comprometida, mas continua existindo, já que “[...] alguém é responsável até mesmo por seus atos mais irresponsáveis” (JONAS ([1979] 2006, p. 168). Nesse sentido, a responsabilidade é vista em uma concepção coletiva. Desse modo, o recorte a seguir traz à baila a discussão sobre a responsabilidade quando se opta por não agir.

**(RD04)** Então sabe **aquele negócio de querer, prefiro ah vou dar aula com arroz com feijão mesmo**, no quadro, escreve, ou então tentando fazer uma coisa assim bem mais **mediocre, tipo pra dar uma cutucada na na, na escola**.  
(Ana – Entrevista).

Depreende-se do RD04 a opção da professora por dar uma aula “arroz com feijão”. Essa expressão indica o que a professora chama de aula “mediocre”, como forma de sensibilizar a escola quanto às condições de ensino de LI. Assim, a professora assume um tipo de responsabilidade, ao fazer a escolha pela aula “mediocre”, e essa escolha traz consequências para todos os envolvidos, principalmente para professora e estudantes. Com isso, conclui-se que a professora se responsabiliza por não fazer nada diferente para mudar as aulas. Assim, conforme Jonas ([1979] 2006), mesmo quando o sujeito escolhe não fazer nada para mudar uma situação, ele está assumindo responsabilidade (a responsabilidade de não agir como forma de ação). Finalizando, o uso do pronome demonstrativo “aquele” em “aquele negócio de querer”, seguido do substantivo “negócio”, parece significar distanciamento e indefinição do que é enunciado. Isso sugere uma desistência da professora em relação ao ensino de LI.

Os gestos de interpretação a seguir<sup>79</sup> evidenciam a responsabilidade das professoras e dos aprendizes para com o objeto de ensino e aprendizagem (LI), remetendo à problematização de Jonas ([1979] 2006) sobre a coincidência entre os interesses do professor e os objetivos dos aprendizes.

**(RD05)** [...] J: ah, vocês vão responder quando é o aniversário de vocês, pra começar a organização. **Em inglês, in english**  
A9: é pra fazer?  
J: **in english**. Pss  
A10: abril é abril né, professora?  
J: april, Yes. A próxima pergunta. T, U ((nomes dos estudantes)). How old are you going to be? Are you going to be? O que que vai ser essa pergunta agora?  
[...]  
(Julia – Aula 1)  
**(RD06)**

<sup>79</sup> Os recortes de 05 a 09 referem-se às aulas filmadas, com o objetivo de possibilitar uma visão mais global dos fatos ocorridos no espaço de sala de aula, facilitando o diálogo com o restante do material discursivo gerado no decorrer da pesquisa.



[...]

J: férias? Que que vocês acham? **Onde que eles estão, where are they?**

Vários: escola

[...]

J: in the school, in the classroom

A8: **the class/**

J: **vamos tentar responder in English que vocês dão conta**

A9: **escola.**

J: **school.** Ok. E a vicky, **what is vicky talking about?** Vick, Vicky.

A10: **o que que ela tá falando [...]**

(E3 - Julia – Aula2)

**(RD07)**

[...]

J: My best friend likes/ e aí você já respondeu. ok? E aí você vai fazer a pergunta pro seu colega, que tá do seu lado e aí o seu colega vai perguntar pra você. ok? **English, english, english! No portuguese. ok?**

A1: OK.

(E3 - Julia – Aula 3)

**(RD08)**

[...]

J: aí gente falou um monte de coisa sobre aniversário, como que a gente poderia tá// como que é uma festa, party

A1: Yes, Yes

J: num é?// e quando a gente fala de **birthday party**, uma coisa que vocês adoram?

A2: **bolo**

A3: **Presents**

J: Presents. Num é? E o que que vai fazer? What present?

[conversas incompreensíveis]

A3: odeio roupa de aniversário

J: what present would you like for your next birthday? Hum/ what present would you like for your next birthday?

[conversas]

J: playstation! Hum. What about you X [nome da aluna], what would you like for your next birthday?

Aluna X: **ainda estou pensando**

J: **ah// not sure?**

**Aluna X: minha mãe perguntou o que que eu queria ganhar de aniversário...**

**J: in english! English! English! What about you T [chama outra aluna]?**

Aluna T: **tô descobrindo como é que fala em inglês professora**

J: **ah, tá descobrindo? Quer um dictionary? A dictionary is here.** What about notebook?

Good Idea or not?

Vários: Yes!

J: an, what about iphone?

A4: **money!**

J: money? Money is good. Money, a cell phone, smartphone/?

A5: já tenho [...]

(Julia- E 3 - Aula 3)

**(RD09)**

[...]

J: Só um minutinho vou ligar o rádio aqui/

A1: **Radio** [o estudante corrige a professora], professora, **in English.**

((Risos))

(Julia- E 3 - Aula 3)

**(RD10)**

[...] eu tenho um **retorno positivo**, é, é porque eu já escutei de vários pais em reuniões que o aluno não se interessava por língua inglesa, né. Um pai veio me agradecer porque, um deles, me lembro até hoje, **“o que que você faz? Porque o meu menino nunca gostou de estudar**



**inglês e hoje eu vejo ele com o livrinho aberto e o caderno aberto fazendo seu exercício”, entendeu. Eu acho que de uma maneira geral eu tô tendo um retorno positivo e isso é **MUITO gratificante, extremamente gratificante.****

(Lu – Entrevista)

Depreende-se dos dizeres acima (RDs 05-10) a tomada de responsabilidade pelas professoras frente ao ensino e aprendizagem de LI. São marcantes os incentivos para que o aprendiz utilize o inglês nas aulas. Tal aspecto é evidenciado em: “in english!”, “vamos tentar responder in English que vocês dão conta”, “in english! English! English!” “[...] ah, tá descobrindo? Quer um dictionary? A dictionary is here. What about notebook? Good Idea or not? [...]”, entre outras.

Quanto às tomadas de posição dos aprendizes frente ao saber da LI, depreende-se dos recortes e das observações e filmagens das aulas a alegria e satisfação deles em aprender a língua e, principalmente, falar. Não se pode descartar as contingências desses contextos com relação à faixa etária, condições e recursos de ensino, proficiência na língua, entre outros fatores, que esta investigação não daria conta. Apesar das conversas isoladas, a maioria dos estudantes faz as atividades com interesse, pede a ajuda da professora e demonstra interesse pelas aulas. Assim, para que o conhecimento sobre a LI se torne um saber, é necessário que professor e aprendiz estejam implicados e ponham um pouco de si no processo. Nesse sentido, Tavares (2011, p. 181) ressalta a importância de o professor ocupar sua posição com propriedade, afirmando que isso significa

Exercer certa função de autoria sobre os discursos vários que nos constituem, fazendo com que seja possível distinguir um estilo próprio de nos relacionarmos com o objeto de saber que supostamente detemos enquanto “professores”, com o arcabouço teórico-metodológico que influencia nossas decisões e atitudes, com os demais com quem nos relacionamos.

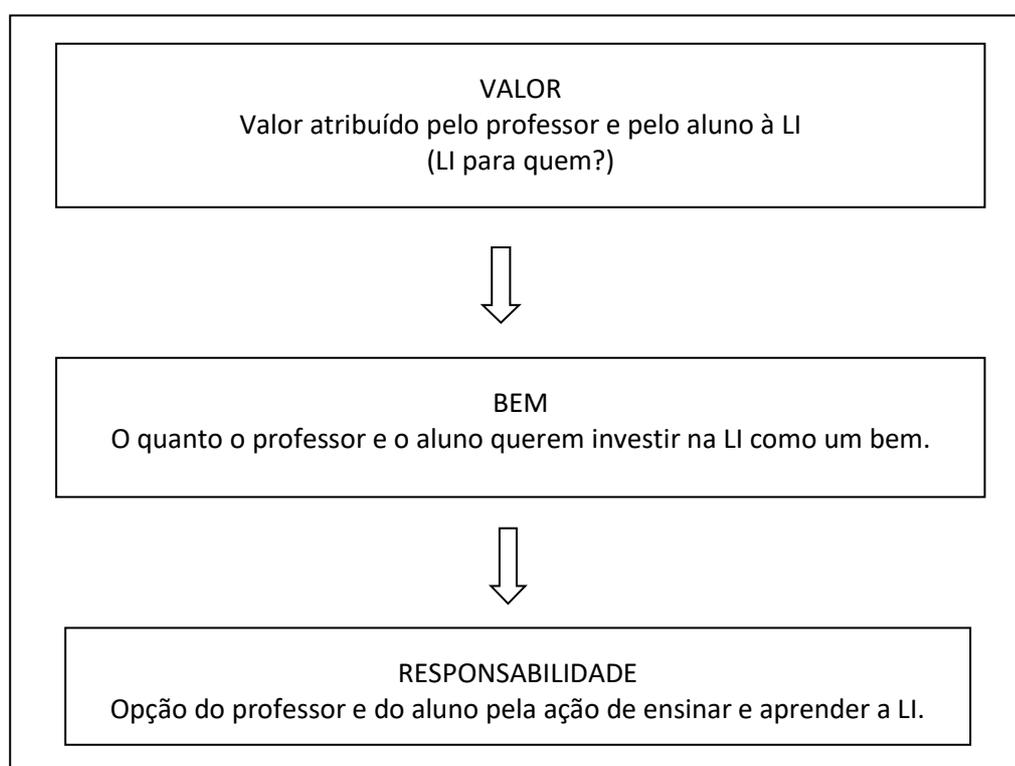
O dizer do estudante 1, no recorte 09, desestabiliza a professora, solicitando que ela fale em inglês (“Radio [o estudante corrige a professora], professora, in English”). Esse ocorrido parece desestabilizar o fazer da professora, pois lhe causa estranhamento após os risos dos estudantes. O que aponta para tal desestabilização é o corpo da professora (fisionomia). De maneira geral, houve grande interesse dos aprendizes pela aula de inglês, contrariando o que diz o imaginário coletivo, que na escola pública não se aprende a língua.

Quanto ao RD10, é relevante notar como o efeito da responsabilidade e da implicação da professora em relação ao ensino da LI instaura nos aprendizes e nos seus pais um novo olhar sobre a LI (“o que que você faz? Porque o meu menino nunca gostou de estudar inglês e hoje eu vejo ele com o livrinho aberto e o caderno aberto fazendo seu exercício” – RD10). A escolha da professora

pelo uso do discurso direto dos pais confere um tom de veracidade à narrativa e revela a constituição subjetiva da professora sendo marcada pelo olhar do outro, que lhe confere aprovação e traz satisfação pela profissão. Assim, Jonas afirma “[...] é o efeito do bem sobre o sentimento que faz brotar a disposição de assumir responsabilidades [...]” (JONAS [1979] 2006, p. 166).

Mediante os gestos de interpretação dos recortes 05 a 10, é relevante retomar a discussão sobre a teoria da responsabilidade. Com base nessas discussões, foi elaborado o seguinte quadro para tecer reflexões posteriores:

#### Quadro 2 – A responsabilidade do professor e do aprendiz em ação



Fonte: SÓL (2014).

Segundo Jonas ([1979] 2006), a ação do sujeito deve ser sempre determinada por uma causa. Considerando os recortes expostos anteriormente, a causa das professoras e dos aprendizes parece ser a mesma: ensinar e aprender a LI. Assim, a responsabilidade pode entrar em ação mediante o esboço do Quadro 2, no qual se tem o valor que as professoras atribuem à LI e que é conferido a partir das representações que elas têm em relação aos estudantes. Uma vez definido esse valor, as professoras decidem o quanto querem investir nesse ensino, tomando a LI como bem em si. Mas, para que isso

ocorra, o sujeito-professor precisa acreditar naquilo que embasa seu fazer pedagógico. Segundo Jonas ([1979] 2006, p. 198), “[...] o ator deve assumir responsabilidade não só por seus atos, mas pela convicção que o ilumina”.

Mediante todas as considerações sobre a responsabilidade e os gestos de interpretação empreendidos a partir do momento em que as professoras assumiram suas responsabilidades e se implicaram no ensino e na aprendizagem da LI, indo da vontade ao dever, e não ao contrário, seus estudantes passaram a estabelecer nova relação com a LI. Assim, o dizer de Jonas pode fazer eco ao dizer dos aprendizes: “[...] para que algo me atinja e me afete de maneira a influenciar minha vontade é preciso que eu seja capaz de ser influenciado por esse algo” (JONAS, [1979] 2006, p. 156).

Nessa perspectiva, Jonas ([1979] 2006, p. 224-225) afirma que “[...] o lócus da responsabilidade é o Ser mergulhado no devir”. Segundo Jonas, as coisas devem ser encaradas não como eternas, mas como temporais e sempre sob o efeito da transitoriedade, em constante mutação, “[...] pois podem perder sua totalidade em um só instante” (p. 224-225). A responsabilidade é vulnerável a essas constantes transformações, por isso deve ser vista em *continuum*.

### **Considerações finais**

Os dizeres da maioria das professoras revelam que a experiência na educação continuada (EC) propiciou identificações desejadas para a (re)significação de suas trajetórias no âmbito profissional e pessoal, tocando-as de várias formas. Porém, o discurso da queixa faz-se presente nos dizeres de algumas professoras, levando-as a certo modo de ser e de agir. Assim, está presente o discurso da histórica (LACAN [1969-1970] 1992), no qual algumas professoras, principalmente Ana, apresentam uma circularidade nos questionamentos sobre a situação do ensino e aprendizagem de LI em seus contextos e parecem não se inscreverem em outras discursividades que as retirem desse lugar queixoso.

Sintetizando, percebe-se que a EC é vista como lócus da localização e solução dos problemas no ensino e aprendizagem da LI. É marcante também a desestabilização e deslocamentos causados pela EC quanto ao desenvolvimento linguístico e metodológico e à noção de fluência das professoras na LI, sendo que o traço mais marcante diz respeito à imagem de si como o professor que não sabe a LI. Essa questão da fluência também pode ser remetida à discussão sobre o discurso da histeria, no qual a incompletude tem lugar cativo. Assim, o professor é visto como um sujeito “[...] sem garantia final” (LEBRUN, 2008, p. 52). E é, paradoxalmente, essa ausência de garantia que leva o professor

à possibilidade de singularidade e à sustentação de sua posição subjetiva a partir de sua fala. Conforme ressalta Reis (2018, p. 369), assumindo riscos e suportando o estranhamento de se ver no espelho, para “[...] assumir uma posição de responsabilidade”.

Vale destacar que, mesmo sabendo que investigar os dizeres dos aprendizes não é o foco deste estudo, vale lançar luz sobre suas reações no que tange às tomadas de posição das professoras. Sendo assim, não se pode falar da constituição identitária do sujeito-professor sem trazer à baila o que o constitui desse outro lado do espelho. Vários dizeres dos estudantes apontam para a recusa à LI. Mas não há um tipo de recusa deliberada, apenas por via da (in)disciplina ou desqualificação do que é ensinado, que é o mais comum em sala de aula, mas como algo da ordem daquilo que o sujeito não vê e não controla (SÓL, 2014). No caso dos aprendizes deste estudo, a decisão seria sobre o encontro/confronto com a LI, que, para muitos aprendizes, causa estranheza. Assim, vale destacar os apontamentos sobre as maneiras como professoras e aprendizes se responsabilizam e se implicam no ensino e aprendizagem da LI. Quando a LI é vista como causa pelas professoras e pelos aprendizes, o desejo de aprender parece brotar. Assim, a responsabilidade surge como algo que impulsiona professoras e estudantes a agirem, e os inscreve em outras discursividades, apontando vias de possibilidades para se ensinar e aprender a LI.

O contexto de EC para professores de LI não lida apenas com questões de ordens linguística e metodológica dos professores, entram em jogo também questões de âmbito político-social de nível macro e não apenas restrito à sala de aula. Mas as professoras enunciam a partir do lugar de professoras que passaram/passam pela EC, dito de outro modo, a partir das discursividades incorporadas por elas durante as experiências vividas no projeto. E esses discursos se (con)fundem e atravessam as professoras, desestabilizando as certezas e delineando suas identidades.

Penso que os resultados obtidos neste estudo poderão servir de subsídios para reflexões futuras na área de LA ao ensino de línguas estrangeiras sobre a responsabilidade e a (re)invenção na docência em LI, a incessante busca pela completude e a importância dos mecanismos de escuta na formação do professor de línguas, especialmente nos contextos de EC. Por fim, destaco a relevância dos estudos em LA que investem em desconstruir qualquer explicação simplista que pretenda dar conta dos fenômenos sociais e de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, coloca-se como um desafio o desenvolvimento da capacidade de (re)pensar as problematizações relacionadas à língua(gem), ao corpo e às identidades dos sujeitos envolvidos na empreitada ensinar e aprender, apostando na legitimidade e na relevância social dessas pesquisas, investindo em pesquisar com e não sobre os professores e a escola.

## Referências

- BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CASTRO, Natália Mariloli Santos Giarola; NEVES, Maralice de Souza. A Educação Continuada e a Prática Pedagógica nas Representações de uma Professora de Inglês. *Caletrosópio* - ISSN 2318-4574 - Volume 8, p. 140-157. 2020.
- FOUCAULT, Michel. (1969). *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FORBES, Jorge. *Inconsciente e responsabilidade: psicanálise do século XXI*. Barueri: Manole, 2012.
- FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- JONAS, Hans. (1979). *O princípio responsabilidade: ensino de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise (1969-1970)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- LACAN, Jacques. *Escritos (1966)*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LEBRUN, J. P. O que falar implica. In: LEBRUN, J. P. *A perversão comum: viver juntos sem outro*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008, p. 49-78.
- MRECH, Leny Magalhães. Mudanças nas formas de saber e os novos laços sociais nas instituições educativas. In: MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA Marcelo, Ricardo (org.). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço; FAPEMIG, 2011. p. 47-54.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas (SP): Pontes, 2005.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F; HAK, T. (organização). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 61-165.
- PÊCHEUX, Michel. (1988). *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 4. ed. 2009.
- REIS, Valdeni da Silva. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. *SOLETRAS*, v. 1, n. 35, p. 359-378, 2018.
- ROUDINESCO, Élisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção. 259f. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.
- TAVARES, Carla Nunes Vieira. *Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira*. 2010. 279f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2010.
- TAVARES, Carla Nunes Vieira. Quando ser professor vem do outro – que professor sou eu? In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (org.). *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 165-184.

**Submissão: setembro de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**

## WHAT MEDIATES THE CLASSROOM PRACTICES OF AN EXPERIENCED TEACHER? A FOLLOW-UP STUDY

### *O QUE MEDEIA AS PRÁTICAS DE SALA DE AULA DE UM PROFESSOR EXPERIENTE? UM ESTUDO SUBSEQUENTE*

**Daniel Reschke Pires**

Universidade Federal de Santa Catarina  
daniel.reschke.pires@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-9970-7468>

**Jane Helen Gomes de Lima**

Universidade Federal de Santa Catarina  
<https://orcid.org/0000-0001-6053-0669>

#### **Abstract**

Considering that developing a robust reasoning teaching is a lifelong process, in this study we analyzed the classroom practices and the reasoning teaching of a now experienced teacher who participated in Agnoletto & Dellagnelo's (2017) study while still a novice teacher. To collect data for our study, we observed three of the participant's classes and interviewed him after each observation. The participant also answered two semi-structured questionnaires inquiring into his use of textbooks teacher's manuals and his perceptions of himself as a teacher. Our findings show that his practices are mediated by aspects of his scientific and everyday knowledge and that he has developed a more robust reasoning throughout his career. Despite these positive findings, he has not yet developed to his full potential as his scientific knowledge is not yet internalized and interwoven to his everyday knowledge.

**Keywords:** Teacher Education; Sociocultural Theory; Reasoning Teaching.

#### **Resumo**

*Considerando que desenvolver competências para justificar comportamentos pedagógicos é um processo longo e contínuo, neste estudo analisamos as práticas de sala de aula de um professor que participou do estudo de Agnoletto & Dellagnelo (2017) enquanto ainda era um professor em início de carreira. Para a coleta de dados, foram observadas três aulas deste professor, o qual foi entrevistado ao final de cada aula. Ele também respondeu a dois questionários sobre o uso de livros do professor e sobre como se percebia como docente. Nossos resultados mostram que o participante tem seu reasoning mediado tanto pelo conhecimento científico quanto cotidiano e que, ao longo de sua carreira, desenvolveu um reasoning mais robusto. No entanto, apesar desses resultados positivos, ele parece não ter ainda desenvolvido todo o seu potencial, pois seu conhecimento científico ainda não está internalizado e entrelaçado com seu conhecimento cotidiano.*

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Teoria Sociocultural; Comportamentos Pedagógicos.

#### **Introduction**

Teaching is a very complex activity which involves different aspects such as: who teachers are, who teachers' students are, what students know, what students need to know, what beliefs

teachers have, what beliefs students have, what content teachers need to teach, how to best teach these contents, how students learn, what they are expected to do with what they learn, what the school policies are, what the education policies in the country are, and so many other things that can make this list go on and on. Complexities such as the ones mentioned act upon what teachers think in all stages of their careers, what they do in their classes, why they do the things that they do how they make sense of all these things, and how such aspects influence their classrooms. According to scholar Johnson (1999), these complexities affect the way teachers reason their teaching.

Considering that developing a *robust reasoning teaching* (JOHNSON, 1999) is a lifelong process, in this study we analyzed the classroom practices of a now experienced teacher who participated in Agnoletto and Dellagnelo (2017) while still a novice teacher. Our objective was to compare this study's findings to the findings of Agnoletto and Dellagnelo (2017). Considering this, the following research question guides the current study: “How has the reasoning of a now experienced teacher developed during the three years after his practice was questioned?”

In the quest to answer the research question above, this study<sup>80</sup> is presented in four parts. The first section presents our theoretical framework. The second section introduces the participant, the context, and how data was collected. The third section brings in the data analysis and discussion, and finally, the last section displays the final remarks.

### **The development of reasoning teaching in the lens of sociocultural theory**

Nobody learns or develops in a void, so, at the core of a sociocultural perspective to human development, which extends to L2 teacher development, is the premise that human development is a “dynamic social activity that is situated in physical and social contexts, and is distributed across persons, tools, and activities” (JOHNSON, 2009, p. 1). This means that it is in social interactions, which are mediated by culture, context, and language, that forms of higher mental functions develop.

In this vein, following Vygotsky, this study assumes that a sociocultural stance to L2 teacher development enlightens how essential the activities in which teachers engage are for the formation of teachers' cognition. Moreover, according to Childs (2011, p. 68), the sociocultural perspective can

---

<sup>80</sup> This research was conducted as part of the requirements for a postgraduate course named “L2 teacher formation under a sociocultural perspective”. The course was taught by Professor Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo at the Graduate Program in English from UFSC. Professor Adriana's course, experience and feedback were of great importance for this research.

also offer L2 teacher education a “theoretical lens through which to “see” his struggle to conceptualize L2 teaching, a struggle that follows a “twisting path” (VYGOTSKY, 1987, p. 156) shaped and reshaped by context”.

With this in mind, reasoning teaching is a useful concept to understand the “cognitive activity that undergirds teacher’s practices: the reasoning that determines the doing of teaching” (JOHNSON, 1999, p.1). This concept elucidates that there is no right or wrong way to teach therefore there is no recipe for it because teaching actually depends on a range of considerations, and that one’s teaching will be probably grounded in the teacher’s knowledge and beliefs.

Johnson (1999), the scholar responsible for coining the reasoning teaching term, exposed and explored how intricate the reasoning of teachers can be in her book “Understanding Language Teaching: Reasoning in Action”. As a way to summarize her detailed presentation of this concept, we present below a short explanation of what reasoning teaching is in the author’s words.

Reasoning teaching represents the complex way in which teachers conceptualize, construct explanations for, and respond to the social interactions and shared meanings that exist within and among teachers, students, parents, and administrators, both inside and outside the classroom. Simply put, reasoning teaching reflects the complex ways in which teachers figure out how to teach a particular topic, with a particular group of students, at a particular time, in a particular classroom, within a particular school (JOHNSON, 1999, p. 1)

In situating ‘reasoning teaching’ within a sociocultural perspective, one assumes that if relationships and culturally constructed tools play a central role in organizing human forms of thinking (LANTOLF; THORNE, 2006), then the culturally established relations that teachers have with the world of teaching will inform how they think about their teaching and will mediate them along with the development of a more robust reasoning teaching. An important physical tool for this relation are teacher’s manuals, which are the books that provide guidance to teachers on how to approach course textbooks.

In this vein, the teacher’s manual is a very important tool for teachers’ development as it is a tool that is often part of teachers’ lives. This resource enables “the construction of social and physical realities” (LANTOLF; THORNE, 2006, p. 63), thus providing teachers with ways to engage in a movement that imitates the outside/expert behavior. In other words, the teacher’s manual can help teachers develop their agency in class, which means that through the repeated use of this tool, teachers might develop from being under the regulatory agency of others (the teacher’s manual) to being self-regulated and not dependent on the use of this physical tool to function in the social world (their classrooms). It is through a movement that happens from the outside to the inside that “both the

organization and the means of social activity are taken over entirely by the individual and ultimately internalized, leading to the development of mediated, voluntary, historically developed mental functions” (VYGOTSKY, 1987, p. 21), affording teachers to become self-regulated.

This movement from outside-in is referred to as internalization in Sociocultural Theory, and teachers will only internalize scientific concepts, in this study represented by the pedagogical implications materialized in the teacher’s manual, if they are sensitive to those particular contents. Vygotsky (1987) pointed out that “to become consciously aware of something and master it you must first have it at your disposal” (p. 189), that is, teachers must have the pedagogical implication and concepts within their potential of development to be able to develop them because as Vygotsky (1987) already indicated, development does not arise from without.

When teachers are in the position of actual teaching, they might have already formed, up to some level, intellectual representations of good or bad teaching practice throughout their lives that they might not even be aware of. Such representations might have been developed throughout practical activities, therefore representing spontaneous concepts. For this reason, it is important to point that “while conscious awareness is absent in spontaneous concept, however, it is a basic characteristic of scientific concepts” (VYGOTSKY, 1987, p. 191). Scientific concepts do not arise spontaneously and are in close relation to instructions, for this reason the L2 teacher development field must recognize that the development of scientific concepts (systematic body of knowledge) is paramount to the promotion of a more robust teaching reasoning.

Teacher’s manuals, as physical tools, enable teachers (novice or not) to construct the social and physical realities that they may need in their classrooms, putting at teachers’ disposal the expert’s reasoning that will be of some help only if the systematic body of knowledge presented by teachers’ manuals lies within teachers’ intellectual potential as part of their spontaneous concepts. In this vein, it is possible to summarize spontaneous concepts as being the concepts learned in daily activities and interactions, while scientific concepts are concepts only learned by means of formal instruction. Considering the presented above, this study assumes that “the development of spontaneous and scientific concepts are closely connected processes that continually influence one another” (VYGOTSKY, 1987, p. 177). Consequently, the frequent use of teacher’s manuals can help teachers develop, assimilate and/or internalize scientific concepts/pedagogical implications that populate their Zone of Proximal Development (ZPD)

The ZPD is a well-known concept from Vygotskian studies, and it represents a metaphorical space that indicates the distance between someone’s actual level of development and the level of

performance that they can achieve with collaboration, direction, or some kind of help (VYGOTSKY, 1987). The use of the teacher's manual by teachers might provide them with the collaboration, direction or some kind of help that they might need that if situated within their ZPDs can create a potential for mental processes to occur.

Focusing at an already mentioned mental process, it is important to clarify that the internalization process aforementioned is not an outside-inside passive transmission but a transformative process. The frequent teacher's manual use can help teachers interpret the pedagogical implications materialized in the teacher's manual and construct personal meanings that allow them to function in an informed manner. This way, not only do they transform socially provided material into their own, but also transform them into psychological tools that mediate and regulate their practices.

As a dialectical theory, whenever the process of internalization is brought into discussions, Sociocultural Theory (SCT) accounts for the importance of considering its counterpart, namely externalization, to understand how the internalization of semiotic material from the social world transforms into personal understanding (LANTOLF; THORNE, 2006). The externalization process helps to unveil the internalization process that is taking place, as it can unveil the reasoning behind teachers' teaching for the teachers at the same time that it opens their reasoning also for teacher educators. The externalization process enables teachers "to recognize the interrelationships between what they know and believe and what they do in their classrooms" (JOHNSON, 1999, p. 11), while also opening teachers' reasoning for teacher's educators scrutiny allowing teacher's educator 'see' what scientific concepts and pedagogical implications are already internalized by teachers, the ones that are still under development, and the ones that are ripe for development. The externalization process can take different forms, and traditionally, in teacher education, teachers' externalization may happen via narratives, dialogue journals, inquiry, among others.

Considering the presented above, the next session provides information concerning the method used in this study.

## **Method**

This study follows the same path of a previous study carried out in 2017 in which a novice teacher – here referred to as Alex<sup>81</sup> – has his practice investigated as he reasons his decisions and

---

<sup>81</sup> We thank the participant, who kindly accepted to participate in our follow-up study and promptly responded to our questionnaires and interviews.

actions when deciding not to follow the teacher's manual (AGNOLETTO; DELLAGNELO, 2017, 2018). As unveiled in Agnoletto and Dellagnelo's study, Alex's pedagogy was mainly mediated by concepts and beliefs that tended to be unconscious. Although he was able to justify his class behaviors at times, he sometimes failed to understand the pedagogical implications of the suggestions offered in the manual. Those findings revealed that, at that point, Alex lacked agency concerning his practice. However, results also showed that the teacher was thoughtful and motivated, and attempted to (re)conceptualize his teaching. In order to investigate his development throughout the last three years, this study looked into Alex' reasoning for not following the teacher's manual. The results obtained back in 2017 will be compared to the ones from the current study, which should allow us to trace if and how this teacher developed his reasoning teaching into a more robust one.

### **Context and participant**

This study was carried out at the Extracurricular project of foreign languages administered by the Foreign Languages and Literatures Department of Universidade Federal de Santa Catarina (henceforth UFSC). The project offers five different language courses, being English one of them. Its teachers are undergraduate and graduate students from the language programs of the university. Unlike other language institutes, this project accepts teachers with no prior experience. Consequently, several undergraduate students have their first teaching experiences within the context of the project. Once new teachers have been accepted, they go through a stage that includes observing classes of more experienced peers, writing reflective reports, and having individual sessions with the coordinators of the project.

Concerning the material, the English courses adopt the Interchange 5th edition series, which follow the Communicative Language Teaching Approach (CLT). Teachers in the English Extracurricular program are provided with Interchange textbook, teacher's manual, and presentation software.

As aforementioned, *Alex* is the same participant from Agnoletto & Dellagnelo's study (2017). Back then, he was a 19-year-old undergraduate student of the English Program and was a novice teacher at the Extracurricular project. Now, he is a graduate student and a more experienced teacher, with three years of experience at the Extracurricular courses. Alex currently teaches two different

classes of different levels: a level-three class and a level-six class.

### **Instruments and Procedures for Data Collection and Analysis**

To collect data for this study, we: a) observed three of Alex's classes; b) interviewed him after each class observation; and c) asked him to answer two semi-structured questionnaires.

The participant had his 16-student level 3 class (Interchange 2: Part A) observed on three different occasions. During the observations, the researchers did not interact with Alex nor with his students. The purpose of the class observations was to take notes of the teacher's classroom practices focusing on the moments in which Alex did not follow the suggestions made in the teacher's manual. Based on these notes, we wrote the questions that guided the subsequent interviews.

Semi-structured interviews were conducted after each class observed so as to have the participant externalize the reasoning behind his choices to adapt or skip the procedures and activities suggested by the teacher's manual. The interviews were not conducted right after the observed classes because the participant had to teach another group. Thus, they took place face-to-face, one hour and a half after the class observations, that is, once the participant had finished teaching his second group of the evening. This meant that we had enough time for the interviews, while also ensuring that the participant was still able to remember what had happened during his classes. All the interviews were recorded and later transcribed.

The first semi-structured questionnaire was sent prior to the observations and interviews. It had 6 questions inquiring into the teacher's use and perceptions regarding textbooks and teacher's manuals, namely: a) Can you think of advantages and disadvantages of the use of textbooks?; b) How important do you think the teacher's manual is? Why?; c) Do you like the teacher's manual from Interchange?; d) Do you think teachers need to follow every step of the teacher's manual? Why?; e) Have you ever felt the need to change/adapt/skip any activities from the Interchange textbook?; and g) Would you be (more) comfortable with preparing the classes without using the teacher's manual?

The second questionnaire addressed Alex's perceptions of himself as a teacher. It was sent after all observations and interviews have happened. In this second questionnaire three questions were asked, namely: a) How would you describe yourself as a teacher?; b) How do you think your students perceive you as a teacher?; and c) Do you think your perceptions of yourself and those that your students have of you are associated?.

With the questionnaires answered and the interviews transcribed, we proceeded to analyze the

data by revisiting the transcriptions, audios and questionnaires, trying to unveil the reasoning behind Alex's teaching practices when not following the instructions given by the teacher's manual. Our findings are presented and discussed in the following section.

### **Data analysis and discussion**

To reach the objective of this study, we sought to unveil the reasoning that mediates Alex's practice. It is crucial to remind the reader that unveiling ones' reasoning may not be an easy task because sometimes teachers do not stop to reflect on the reasons why they act the way they do in class. Consequently, for teachers to be able to expose the reasoning behind their practices, they have to be conscious of the things they do, otherwise, they might not be able to explain the reasoning behind their actions as they might not have stopped to think/reason upon them. Creating opportunities for teachers to reflect on their doing is, as aforementioned, an efficient form of enabling them to "recognize the interrelationships between what they know and believe and what they do in their classrooms" (JOHNSON, 1999, p. 11).

The first major change we found in Alex's development was that he seems to be conscious of his actions as he is able to reason upon them. In Agnoletto & Dellagnelo's study (2017), the authors showed that Alex, then a novice teacher, could not yet reason upon his decisions in class:

[...] most times Alex was not able to explain why he adapted such suggestions, saying that some of them were not followed because he forgot to do so, which means that it was not a conscious decision (AGNOLETTO; DELLAGNELO, 2017, p. 35).

At that time, Alex had only months of experience in teaching. Now, three years later, Alex grew into a more experienced teacher who has been teaching in the same place, with the same books (different edition, though), and thus the same methodology. During these years, he has had time to get acquainted with the way of teaching within this environment (the Extracurricular project), and developed his reasoning teaching through the use of different tools necessary for his teaching, one of them being the teacher's manual.

With the excerpt below, we depict a situation in which the researchers (henceforth R), while inquiring into Alex's (henceforth A) practice, observed that he may have internalized some of the teacher's manual orientations, becoming more self-regulated and less object-regulated as he did not check the book for instructions while conducting his practice into the same direction oriented by the teacher's manual.

**Excerpt 1:**

**R: O.K. So, do you think this (activity) was intended ... do you think it was intended as more of a listening activity or, as you said, something targeted at the structure?**

A: Well, I don't think I checked the book for that.

**R: If you didn't check the book, what do you think it intended?**

A: I don't remember what the teacher's manual says about this, but I think it was more to show students a specific vocabulary or structure, rather than, you know, a specific listening objective.

**R: So, basically, what you just stated is what the teacher's manual brought.** (Interview 2)

If on the one hand Excerpt 1 indicates Alex may have internalized some pedagogical practices as he is able to externalize reasonable pedagogical implications for doing some activities, on the other hand we also found moments in which we wondered whether he was aware of the pedagogical implications of some activities that he decided not to include in his class, even though he was capable of justifying his decisions. It is our interpretation that he at times resorts to his beliefs instead of enacting his practice informed by theory. This is the case of pre- and post-listening activities, as displayed in the excerpt below, where it is possible to observe that Alex is familiar with the signs 'pre-listening' and 'post-listening', but these scientific concepts apparently still need further development, because even though he names these activities, showing they might be within his zone of proximal development (ZPD), his reasoning for not applying pre-and post-listening activities are superficial and do not show a real understanding of these concepts meaning that he is resorting mostly to spontaneous concepts and beliefs.

**Excerpt 2:**

**R: So, O.K, I have one more question about this. Overall, what do you think is the role of pre-activities, such as pre-vocabulary activities, pre-listening?**

A: Yeah, I think it is something that can be really helpful, but I think that in most cases it is not really necessary. *I like to think that, also, that the students, if they really need the vocabulary, that they might either ask me, or they might collaborate, discuss them with the groups, try to solve the missing vocabulary, and if necessary, they can call me.* I think that pre-vocabulary is something that can be helpful, especially with those words that we know that the students are going to have more trouble. (Interview 2)

By claiming that it is not really necessary to apply these types of activities, the teacher is not clear enough as to when they are necessary then and how he decides when it is or not important to resort to these resources. Additionally, by saying that "if they [students] really need the vocabulary, that they might either ask me, or they might collaborate, discuss them with the groups, try to solve the missing vocabulary, and if necessary they can call me", he clearly shows that he is not considering pre-vocabulary activities and the fact that some unknown words need to be clarified for students before they are presented them in a text to avoid these words to get in the way of students'

comprehension fact that should be considered as a important pedagogical implication.

This interpretation is reinforced in the next excerpt (Excerpt 3), where Alex is depicted conducting a speaking activity (see Picture 1 below) and skipping its part B. In excerpt 3 it is possible to see the reasoning behind his decision on skipping part of the activity, and it appears that what mainly mediated him at this moment were his beliefs and spontaneous concepts (underlined in the excerpt below) instead of scientific ones, which resulted in him not doing the pre- and post-activities (presented in italics in the excerpt below), which are always indicated and explained in the teacher's manual.

**Picture 1:** Interchange 7

**INTERCHANGE 7** Free advice

**A GROUP WORK** Look at the problems people have. What advice would you give each person? Discuss possible suggestions and then choose the best one.

<p><b>1</b></p>  <p>"I'm moving to a new apartment with two roommates. How can I be sure we get along well and avoid problems?"</p>	<p><b>2</b></p>  <p>"A co-worker has asked to borrow my brand-new mountain bike for the weekend. I don't want to lend it. What can I say?"</p>
<p><b>3</b></p>  <p>"My family and I are going away on vacation for two weeks. How can we make sure our home is safe from burglars while we're gone?"</p>	<p><b>4</b></p>  <p>"I have an important job interview next week. How can I make sure to be successful and get the job?"</p>
<p><b>5</b></p>  <p>"I'm going to meet my future in-laws tomorrow for the first time. How can I make a good impression?"</p>	<p><b>6</b></p>  <p>"I'm really into social networking, but in the past week, five people I hardly know have asked to be my friends. What should I do?"</p>

**B PAIR WORK** Choose one of the situations above. Ask your partner for advice. Then give him or her advice about his or her problem.

**A:** I'm moving to a new apartment with two roommates. How can I be sure we get along well?  
**B:** Make sure you decide how you are going to split the household chores. And remember to . . .

INTERCHANGE SB 121

**Source:** RICHARDS; HULL; PROCTOR, 2017, p. 121.

The decisions that Alex made during the development of this speaking activity seem to be based more on his beliefs than on the pedagogical implications (scientific concepts) of exploring pictures and checking vocabulary prior to students' performance on the activity. Exploring pictures and vocabulary in groups (as in a pre-activity) activates students' prior knowledge of the things they might need to successfully complete the task at hand (such as vocabulary, grammar structure, or even

the understanding of the mechanics of such activity). In other words, the group work in part A of this activity (picture 1) serves to check students' understanding of the task and language, and also to model newly presented language in an environment that both takes them off the spotlight and allows them to monitor the language being produced by possible volunteers to the activity. Part B of this activity, the pair work, serves to encourage students to use the language in a less stressful context, and increases their speaking time.

In the excerpt below, it is possible to notice that Alex recognizes that activity B is another opportunity for students to practice the linguistic goals of the task at hand, which shows that the pedagogical implications (scientific concepts) of this activity are within his ZPD. However, they might not always be part of volitional processes. This interpretation is reinforced by the fact that although he recognizes the pedagogical implications of such pre- and post-activities, this was not enough to mediate his practices as he believes that the activity would be repetitive for his students, a belief that seems to align with his thinking that a disadvantage of following textbooks and their teacher's manuals is that "textbooks obviously don't take into account the specificities of each classroom" (Questionnaire 1). Although textbooks and teacher's manuals do not account for classroom specificities, they account for pedagogical implications which do not appear to be mediating Alex's reasoning. In our interpretation, his belief mediated his choice to skip some pre- and post-activities including part B that would be an opportunity for his students to practice in pairs what they had been done in the group. This decision resulted in Alex missing a chance for students to practice the language in a more private and meaningful way, which would be the pedagogical reason for the book having a group activity as a preparation for a pair-activity practice within a communicative teaching approach.

**Excerpt 3:**

**R: Ok...do you think you followed the instructions from the book, like step by step, or do you think you've changed it? Can you recall that?**

A: No... Well, to be honest, I'm not really sure because **I didn't look at the instructions specifically before this class**, but I guess... I did. [pointing at the instructions given by the teacher's manual that the researcher opened in front of him, he continues his reasoning] *I didn't ask them, for example, the first part here I didn't ask them if they ever get advice from friends or family, I didn't focus their attention on the pictures necessarily, I also generally don't do this...ah... I generally don't read all of the situations before the activity*, it's something that if the doubt shows up then, I always let the students know that if they're confused about a particular word they can ask me during the activities, so I don't do, I don't read all of it beforehand with them. Ah... so, yes, I gave the first one as an example, I didn't write the ideas on the board, only at the end, yeah! I think it's basically it, I didn't do part B as well, I only focused on part A because, and before you ask me why, ahhh...because **I thought it would be too repetitive**, because they already had to come up with the solutions in groups, and the second part of basically, okay, so the same situations asking the partners for advice...**it would, I think, I thought it would be repetitive** (Interview 1).

Our interpretation of the pedagogical implications being in Alex's ZPD not yet fully developed is reinforced by the occurrence of these skipping activities in other moments of his classes. We understand that he could consider the activities repetitive while also having a robust reasoning about the need to skip them if he could justify it basing this decision not only in his immediate perceptions (spontaneous concepts). An example of how he could have shown a more robust reasoning teaching could be the scenario of him choosing to reduce the number of examples used in group work, and in pair work asking students to choose from the ones that have not been explored in the group work. This way, he would be showing a more solid understanding of the reasoning behind these different grouping arrangements, as already explained above, while also reducing the repetitive effect.

Alex skipped activities which he deemed repetitive more than once. Because of this, excerpt 4 depicts the moment when we inquired into his decision of skipping part B of the Word Power activity in Unit 8 (picture 2 below). At this moment, another aspect that mediates Alex's reasoning was unveiled - the "element of time".

**Picture 2:** Word Power

**2 WORD POWER** *Ways to celebrate*

**A** Which word or phrase is not usually paired with each verb?  
Put a line through it. Then compare with a partner.

<b>1. eat</b>	candy	sweets	<del>a mask</del>
<b>2. give</b>	presents	a celebration	money
<b>3. go to</b>	decorations	a wedding	a party
<b>4. have a</b>	picnic	beach	meal
<b>5. play</b>	games	candles	music
<b>6. send</b>	cards	flowers	a barbecue
<b>7. visit</b>	relatives	food	close friends
<b>8. watch</b>	a birthday	a parade	fireworks
<b>9. wear</b>	costumes	invitations	traditional clothes

**B PAIR WORK** Do you do any of the things in part A as part of a cultural or family celebration? When? Tell your partner.

**Source:** RICHARDS; HULL; PROCTOR, 2017, p. 50.

Excerpt 4 shows that the "element of time" was another important aspect mediating Alex's reasoning teaching. When inquired if he had done every part of the activity proposed by the book, Alex externalized that he skipped part B because he initially thought this activity was just a

preparation for the speaking section of the book, but while reasoning about the rest of the activity that he skipped, he realized that part B was already somehow related to production (underlined in the excerpt below). The skipping part B of the Word Power activity (Picture 1), although presenting this new ‘element of time’, also presents the aspects already discussed above of him not yet having robustly developed his understanding of the pedagogical implications (scientific concepts) imbricated in this activity as it introduces vocabulary that students might need to do the proposed tasks. However, this externalization process seemed to open Alex’s thoughts to social influence (JOHNSON, 2016). After realizing that the reasons he externalized did not match his prior explanation (underlined in excerpt), the ‘repetitive’ belief emerged again along with the new ‘element of time’ (in italics in the excerpt). Then, considering the interaction depicted below along with the discussion already presented, it seems that these two elements (time and the repetitive belief) mediating Alex during this practice.

**Excerpt 4:**

[While talking about the Word Power activity, R tries to paraphrase Alex]

**R: ok, so you said that it was here to prepare [students] for production in the next activities?**

A: hmmm, I think not so much production because, well, they didn't form any sentences, they kinda more, it was kinda more of an analytical activity in the sense that 'ok, then I have these words here and I think this one doesn't really go, so...

**R: [pointing at Word Power activity] Yeah... and, did you do the whole activity proposed for here.**

A: No, I didn't do part B.

**R: So, what is part B here? What is the goal of part B here?**

A: Well, part B is for speaking, then yeah, there would be a bit of production, ah...I skipped it a bit *because of time*, and also because...I thought perhaps the answers would be too similar in the sense that ok, students don't... at least the students I have in this classroom they don't come from vary, varied backgrounds, so varied backgrounds, so, you know, *I thought it might be a little repetitive* like oh yeah my relatives, well, we watch a parade...hmm... we watch a parade in the carnival. Oh...mine too, so.

**R: ok, about being repetitive, do you think it would make any impression on students?**

A: Oh, no...I don't think it would make much of a negative impact, like... *it had an element of time* as well.

**R: Ok, just pushing a little, it was like a matter of time**

A: Yeah!

**R: mostly,... [inaudible]**

A: Mostly, not only but mostly, yeah.

**R: Ok, and if you had had time, would you do it? Do you see any importance of this [part B activity] here?**

A: Yeah...I might have done it, but I don't think it's indispensable, so... Well, I didn't do it, but yeah. (Interview 1)

Excerpts 3 and 4 help us understand, as already briefly indicated, that although the pedagogical concepts of pre- and post-activities are within Alex’s ZPD, they do not seem to mediate Alex’s practice as he externalizes that part B activity on the Word Power may not be “indispensable”.

Moreover, there is another aspect that Alex's externalization depicted on excerpt 4 that helped us see that the constant presence of the issue of repetition (as in "I thought it would be too repetitive" in excerpt 3 and "I thought it might be a little repetitive" in excerpt 4) might also be related to his concern for the well-being of his students. Having said that, we believe that he might choose to skip the parts of activities he considers boring and repetitive, despite their important pedagogical implications because he wants to keep students entertained and not annoyed. This interpretation can be reinforced by Alex's answer to the question "How do you think your students perceive you as a teacher?" from questionnaire 2.

**EXCERPT 5:**

But I'd say students notice the conscious effort I put into making class an enjoyable moment, and I think at least for the most part they don't see that as interfering with the seriousness of the learning process. (Questionnaire 2)

This 'well-being aspect' that seems to mediate Alex's teaching appears more clearly in the last class observed. This class was not book-based for which Alex has prepared two speaking activities. Alex was inquired into the reasons why he designed this class the way he did, and while he reasoned about the activities he proposed for this last class, the aspect of students' well-being became more explicit than before as he justifies that his intention was "to light things up" (in italics) in excerpt 5A. We are going to break excerpt 6 in four parts (6A, 6B, 6C, and 6D) as all the next excerpts are going to discuss features of what we are calling the 'well-being aspect'.

**Excerpt 6A:**

**R: So, why did you design this activity the way you did at this moment in the semester?**

A: So, hummm...one of the reasons that I chose this activity specifically, like, right now was that the last few classes that I had been teaching prior to the last Thursday class, which was when we started, we did the first part of the activity...ah... it was that the last few classes had been really, very book-based, like, like, well, the classes you saw, you accompanied, for example, most of them were... I don't remember if I brought anything from outside of the book during those classes, but that was kind of the idea, like, getting something different to do...and I also chose this activity, well, it's an activity very game-like, well, "you need to be very clever, so that you fool the other group or your opponents, and hummm..." you know, *to lighten things up, I guess, was the main reason to bring it...* (Interview 3)

In excerpt 6A we see that what seems to mediate Alex's decisions for this class was his desire to "lighten things up", a decision that is likely based on impressions (spontaneous concepts), such as that book-based classes might be less attractive to students than game-/tasks-based classes. However, at this point in his externalization, Alex seems to think about the pedagogical reasons, bringing into consciousness some scientific concepts, behind the activities he chose (excerpt 6B) for this 'free-book class'. He recalls that the activities proposed provided few new vocabulary inputs, at the same time that the 'game-like activities' required the students to communicate more freely, so students had to

be able to form sentences with different structures and for varied purposes. Yet, after reasoning a bit about the pedagogical implications of the activities proposed articulating a hierarching systematic knowledge (scientific concepts), perhaps because he knew we were inquiring into his reasoning teaching, he ended up going back to the ‘well-being aspect’ of the activities (everyday concepts) that seems to mediate him the most.

In excerpt 6B below, it is possible to observe that, even though he considers the pedagogical potentials of the activities he chose for this class (articulating some scientific concepts), the main aspect that seems to have mediated Alex’s choice of activities appears to be the well-being of his students in the form of different activities capable of lightning things up, which we understood as being activities directed only at the immediate need of being enjoyable for students.

**Excerpt 6B:**

**R: ok...**

A: because, I mean in terms of content, it does, you know, kind of teach some vocabulary, but it is like, perhaps 5 or 6 words, one or 2 of them, they already know...and I guess it also helps them to practice, you know, sentence formation which is something that few students might have said that... for that class [in which they studied such topic/structure/vocabulary] they might have said that they have had trouble with sometimes... *But, yeah, the reason I'm saying it, it was mostly to light up and do something a bit different.*

**R: Ok, so the main goal would not be the vocabulary itself...**

A: No.

**R: but this, like, the well-being of the students, like the lighting up...**

A: yes!

**R: providing a chance for them to engage in a fun activity...**

A: yes...exactly, I think that had been missing a bit, perhaps from the last... two or three classes... (Interview 3)

Alex cares for his student’s well-being, and his students’ well-being pays him back as the students enjoy participating in his class. This aspect was externalized by Alex in his answer to the second questionnaire, in which we asked him to reflect on how he perceives himself as a teacher, as well as on how he thinks his students perceive him.

**Excerpt 6C**

I think as a teacher I see myself more as a mediator or something in that sense. I leave room for a certain degree of autonomy on the part of my students – for instance [...]. I make sure that students know I’m there to help them learn in whatever part of learning is necessary [...]. For me, this environment is vital for students to learn, as it makes them much more motivated. You might have noticed during the classes you observed that I make a lot of jokes and sometimes talk to the students for a few minutes before class, and this is to further establish more of an informal setting. So, to sum up, I think I see myself as a teacher who is concerned with presenting information and being there for students when they have doubts during the learning process, and also trying to create a positive and stimulating class environment. I believe most students perceive me in the same way; this “informal” side of the class is one of the things they usually give me feedback about, as well as my willingness to help students one on one at any time, especially those that encounter more difficulties. (Questionnaire 2)

Alex does not seem to be mediated by the Subject Matter Knowledge<sup>82</sup> or by the General or Pedagogical Content Knowledge (that requires more articulation of scientific concepts), but by the Knowledge of Context, which, according to Johnson (1999) would be the knowledge that language teachers have about both the ecology of learning in second language classrooms and the culture of this type of environment, in other words, it can be said that Knowledge of Context is something teachers develop in social interactions in L2 environments.

Teachers have practical and experiential knowledge of what students like or dislike, and what type of environment they feel more comfortable with because they (teachers) have been to these places before (the apprenticeship of observation, in other words, spontaneous concepts). As can be read in the underlined passage of Excerpt 6D, Alex even externalizes it when he mentions one of his student- memories and says *“I remember that I had teachers in the past that I was absolutely excited to, about going to their classes, like, you know, as an example when I took Didática, my teacher, my professor was very good, and I remember it was Wednesday morning, 8:30 AM, but I was thrilled to go there”* (Interview 3). The apprenticeship of observation can act “as an indelible imprint on most teachers’ lives and minds, influencing their knowledge, their reasoning, and their teaching practices” (JOHNSON, 1999, p. 23).

We believe that Alex’s concern for his students’ well-being is grounded on his apprenticeship of observation being then part of his Knowledge of Context included as part of his spontaneous concepts. This aspect is also reinforced by Agnoletto and Dellagnelo’s (2018) findings that also pointed to Alex’s concern for his students’ well-being. The authors wrote

Alex shows to care about his students’ likes and well-being, and this brings to class something they enjoy so as to promote a less tiring and more engaging environment and as such substantiate the process of learning a foreign language (AGNOLETTO; DELLAGNELO, 2018, p. 33).

This concern with the well-being of his students is still a characteristic of Alex’s teaching practice that can be traced back to Alex’s educational experiences both as a student and as a teacher. This is observable when he externalizes that he tries to teach his classes in a way that he thinks that is most enjoyable for students, because he, as a student, liked classes such as the one he tries to deliver (Alex’s answer to R’s last question in the excerpt below). His apprenticeship of observation and Knowledge of Context, in other words, spontaneous concepts, clearly mediated his reasoning teaching

---

<sup>82</sup> Based on Shulman (1986) teachers’ professional knowledge is made of four general areas: subject matter knowledge, general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and knowledge of context.

during the last class observed, as the rest of his reasoning, depicted in excerpt 6D, shows.

**Excerpt 6D:**

**R: And why would that be important?**

A: oh, yeah... I think it is important because...hummm... I like to... I like to make the students feel comfortable in classes, and... you know, to the possible extent that it would also be fun, so... I've always tried to... you know, to balance these two things, like, ok, so... you know, I'm seriously teaching the content, etc, but also trying to make it as fun as possible, so that, you know... I don't want for example students to think, hummm "oh my God, tonight I have English class", you know, sometimes they do feel that but, you know, I want it to be for...if that happens, I want that to be for other reasons, not because the class is boring... I remember that I had teachers in the past that I was absolutely excited to, about going to their classes, like, you know, as an example when I took *Didática*, my teacher, my professor was very good, and I remember it was Wednesday morning, 8:30 AM, but I was thrilled to go there. So, you know, I won't always manage to do that but I like them to think of classes as something, as a place to learn but a place that is also nice to be in.

**R: hum hum, so, this type of class, with this type of activity was a class that you enjoyed when you were a student?**

A: yeah! (Interview 3).

## Final remarks

This study had the objective of analyzing the classroom practices of a now experienced teacher of English through a sociocultural perspective. We attempted to answer the following research question: “How has the reasoning of a now experienced teacher developed during the three years after his practice was questioned? Regarding the research question, some of the reasons behind Alex’s practices were unveiled through inquiry into his decisions, externalizations, and reflections. We found that Alex is mediated by scientific and spontaneous concepts. However, spontaneous concepts seem to mediate him more as presented through the analysis of his beliefs (presented in excerpt 1, 2, 3 and 5), as well as his concern for the time he has to cover the amount of content he has during the semester (presented in excerpt 4), and his concern for his students’ well-being (excerpts 5A, 5B, 5C and 5D).

We also found that Alex has developed a more robust reasoning throughout his career. While Agnoletto and Dellagnelo (2017) reported that Alex was mostly unable to explain his adaptations, this study shows that he is now able to reason upon his actions and can externalize the reasons behind his teaching. Even when his decisions were divergent from the manual’s suggestions or from the acclaimed practices of CLT, he was able to justify his choices without much hesitation which means that he is now more consciously aware of his practices which is an essential step for the development of scientific concepts.

Despite these positive findings, we noticed that he has not yet developed to his full potential, as he is sometimes mediated by his apprenticeship of observation (spontaneous concepts). This



finding means that although he seems to have developed some scientific concepts, they are not yet internalized and interwoven to his spontaneous concepts, resulting in them being two separate things, as his practice does not seem unconditionally informed by theory. In this regard, it is relevant to note that teacher development is a lifelong process and that Alex is in his developmental process. The good practices he has already internalized since a novice teacher have raised his ZPD ceiling, bringing news challenges with it. With hope our interactions have assisted Alex to further reason upon his teaching and that this may help him become an even better professional.

### **Financial statement**

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

## References

- AGNOLETTO, Matheus.; DELLAGNELO, Adriana. **Beyond (or not) the teacher's manual**, 2017, 66 f., (Monografia de conclusão de curso), Departamento de Língua e Literatura Estrangeira do Centro de Comunicação e Expressão, Curso de Letras – Língua Inglesa e Literaturas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- AGNOLETTO, Matheus.; DELLAGNELO, Adriana. Beyond (or not) the teacher's manual, **BELT**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2018. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/31982/17271>. Acesso em: 09/11/2020.
- CHILDS, Sharon. **Seeing" L2 Teacher Learning: The Power of Context on Conceptualizing Teaching**. In: JOHNSON, Karen; GOLOMBEK, Paula (org.). *Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development*. New York, NY: Routledge, 2011. p. 67-85.
- JOHNSON, Karen. **Understanding Language Teaching: Reasoning In Action**. Boston, MA: Heinle Cengage Learning, 1999.
- JOHNSON, Karen. **Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective**. New York, NY: Routledge, 2009.
- JOHNSON, Karen; GOLOMBEK, Paula. **Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development**. New York, NY: Routledge, 2011.
- JOHNSON, Karen; GOLOMBEK, Paula. **Mindful L2 Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Cultivating Teachers' Professional Development**. New York, NY: Routledge, 2016.
- LANTOLF, James; THORNE, Steven. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford University Press, 2006.
- RICHARDS, Jack; HULL, Jonathan; PROCTOR, Susan. **Interchange: English for International communication: student's book 2**. Cambridge: Cambridge University Press. 5 ed. 2017.
- VYGOTSKY, Lev. **The collected works of LS Vygotsky: Volume 1. Problems of General Psychology. Including the Volume Thinking and Speech**. RIEBER, Robert; CARTON, Aaron (Eds.). New York, NY: Plenum Press, 1987.

**Submissão: setembro de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**

## **A APRENDIZAGEM DE LÉXICO A PARTIR DAS ATIVIDADES GAMIFICADAS: DUOLINGO E MONDLY**

### ***LEXICON LEARNING FROM GAMIFIED ACTIVITIES: DUOLINGO AND MONDLY***

**Daniela Hillesheim**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
danihill\_15@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-1055-4560>

**Rosemary Irene Castañeda Zanette**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
<https://orcid.org/0000-0002-0192-4702>

#### **Resumo**

Este trabalho tem por objetivo comparar atividades gamificadas propostas por dois aplicativos móveis de aprendizagem de língua inglesa, o Duolingo e o Mondly. Em um primeiro momento, são descritas as atividades principais de ambos aplicativos, as quais contemplam principalmente o trabalho com o léxico da língua, com uso de elementos de gamificação. No segundo momento, serão descritas as atividades Chatbot e Duolingo Histórias, as quais possuem uma abordagem voltada para a prática de diálogos. Grande parte dos aplicativos voltados para a aprendizagem de línguas estrangeiras realiza um trabalho com o léxico e possui características de jogos (gamificação). Assim, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa e interpretativista, e se enquadra na área da Lexicologia. Os autores que dão suporte a este estudo são Biderman (1996; 2001), no que concerne aos estudos do léxico, e Deterding, Kapp (2013), Alves (2015) e Leffa (2014), no que se refere aos estudos da gamificação.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa; Léxico; Gamificação.

#### **Abstract**

*This study aims to analyze and compare gamified activities from two English learning mobile applications, Duolingo and Mondly. First, main activities from both applications are described, as which mainly contemplate the work with the lexicon of the language, with the use of gamification elements. Second, Chatbot and Duolingo Stories are described, which contemplate an approach to practice dialogues. Most part of this kind of mobile applications have game characteristics (gamification). This is a qualitative and interpretivist research and is in Lexicology research area. The authors who give support are Biderman (1996; 2001), concerning to the studies of lexicon, and Kapp (2013), Alves (2015) and Leffa (2014; 2016), concerning to the studies of gamification.*

**Keywords:** English language; Lexicon; Gamification.

#### **Introdução**

Os aplicativos móveis têm ganhado cada vez mais espaço entre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e têm feito parte do cotidiano das pessoas. Seja por razões de redução de

custos, ou de melhor usabilidade, os usuários têm preferido utilizar essa tecnologia em seus aparelhos móveis (*smartphones* e *tablets*) para realizar as mais diversas tarefas, desde questões relacionadas ao trabalho, lazer, compras, até à educação.

Atualmente, são muitos os aplicativos voltados à aprendizagem, e, na área das línguas estrangeiras (LE), esse cenário não é diferente. Existem, desde cursos de línguas, que antes operavam apenas por meio de *websites* e que agora estão se adequando e optam por atender por meio da tecnologia móvel, até mesmo novos aplicativos que surgem voltados para esse objetivo.

Essa nova forma de aprendizagem tem chamado a atenção de pesquisadores, uma vez que ela se dá por meio de uma ferramenta relativamente nova e ainda pouca explorada e estudada. Por um lado, nota-se certa resistência por parte de professores de LE que, muitas vezes, não obtiveram formação para utilizar esse recurso e ainda o veem com certa desconfiança. Por outro lado, muitos alunos ou usuários já utilizam os aplicativos de forma ampla para seus estudos, a partir de dicionários, tradutores, ampliadores de vocabulário, de explicação gramatical, de prática de áudio e fala, entre outros. Além disso, muitos estudos acadêmicos e teóricos da área têm apontado para a direção de que essas novas tecnologias não têm representado necessariamente algo novo, uma vez que a maioria dos aplicativos estudados possui abordagens tradicionais de ensino.

Um ponto que se faz presente entre uma boa parte dos aplicativos que se apresentam como cursos completos de idiomas são as atividades com características de jogos, ou seja, a gamificação. Esse recurso, dentro dos aplicativos, atua como papel motivador tanto da entrada até a permanência do usuário na plataforma, pois o jogo é considerado um fator engajador ao apresentar a aprendizagem de forma mais atrativa e mais prazerosa.

Diante do exposto, buscamos, com este estudo, analisar duas atividades de dois aplicativos móveis que se apresentam como cursos completos de ensino de LE, a partir do viés da Lexicologia e dos estudos sobre gamificação, e compará-las às lições principais de tais aplicativos. Para tanto, este estudo se organiza em três tópicos principais, além desta introdução: apresentamos, a seguir, algumas reflexões sobre a aprendizagem de léxico dentro desses aplicativos; posteriormente, discutimos a relação da gamificação com o ensino de línguas, e por último, realizamos a análise e comparação das atividades.

### **Aprendizagem de léxico em aplicativos: novos instrumentos, novas abordagens?**

Os aplicativos móveis, usados de forma abrangente na atualidade, são *softwares* voltados para

dispositivos digitais móveis, *tablets* e *smartphones*, que possibilitam o acesso a diversos tipos de conteúdos, como jogos, plataformas de *streaming* para vídeos, filmes e músicas, bancos, redes sociais, editores de fotos e vídeos, editor de textos e apresentação de slides, entre outros, de forma mais segura e com maior usabilidade, se comparado ao acesso por *websites*. Esses aplicativos podem ser instalados pelas lojas dos sistemas operacionais *Android* (*Google Play*) e *IOS* (*App Store*), tendo versões gratuitas ou pagas. Além disso, há opção de usá-los de forma *offline*, ou seja, sem acesso à *Internet*.

Tanto dentro como fora de sala de aula, as tecnologias se fazem presentes no ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com Paiva (2019), foram três os momentos que demarcaram o ensino de línguas modernas em relação às tecnologias. O primeiro deles diz respeito aos livros didáticos, com a invenção da prensa com Gutenberg, no século XV; o segundo, contempla as tecnologias de voz, como discos, gravadores e fitas cassetes, usados principalmente no século XX; e o último, e mais recente, se destaca pela utilização de computadores com acesso à *Internet* e sua posterior evolução para os *smartphones*.

Um ponto de vantagem das novas tecnologias para a aprendizagem do léxico é que elas envolvem o trabalho de diferentes aspectos da língua em um único aparelho, tais como o computador, o *notebook*, o *tablet* ou o *smartphone*, pois possuem um suporte audiovisual completo. No caso dos aplicativos utilizados em dispositivos móveis, por exemplo, o usuário aprendiz se depara com uma única atividade em que são trabalhadas a escrita (exercícios de cópia, e escrita de palavras), a leitura (exercícios de leitura de frases), a fala (exercícios de repetição) e a compreensão auditiva (exercícios de ditado). Isso tudo por meio de atividades de definição, de tradução, com apresentação de descrição fonética, de som, de gravação da própria voz, e também por meio de interpretação de imagens.

Em comparação com os livros didáticos, os aplicativos se saem melhor, no entanto, é certo que, atualmente, há a possibilidade de se obter tais recursos por meio de livros. Isso se faz possível com a disponibilização de materiais extras, entretanto, são necessários outros equipamentos para ter acesso ao áudio e a vídeos, enquanto que com os aplicativos isso acontece por meio de um único aparelho.

Assim, a aprendizagem das palavras de uma língua estrangeira (LE) se beneficia com o surgimento das tecnologias móveis. O que se nota, entre os aplicativos móveis voltados para o ensino de LE analisados, é que o foco, nos níveis iniciais, é dado à aprendizagem de léxico, fazendo-se necessário entender alguns conceitos básicos sobre a área a qual tal discussão pertence.

A Lexicologia é um ramo da linguística aplicada e “é considerada a ciência que estuda as

unidades lexicais de uma ou várias línguas, seja no que tange ao significado ou ao significante, isto é, o léxico em todos seus aspectos” (ORSI, 2012, p. 164). Portanto, o objeto de estudo da Lexicologia é o léxico da língua, ou seja, o conjunto de itens lexicais que formam uma determinada língua, sendo gerado, segundo Biderman (2001), pelo processo de nomeação dos seres e dos objetos realizado pelo homem.

No que tange à Lexicologia, o conceito de palavra é muito discutido por teóricos da área, e é difícil ter um consenso sobre sua definição. No entanto, pode-se afirmar que elas são unidades que carregam toda a informação sobre o mundo, uma vez que representam nomenclatura e interpretação da realidade (BIDERMAN, 1996). Nessa concepção, as palavras, itens que formam o sistema lexical de uma língua, representam a realidade de uma determinada cultura. Assim, pode-se inferir que cada língua possui sua própria visão de mundo, e, ao aprendê-la, aprende-se também sua cultura.

Consoante com esse pensamento, Vilela (1997) teoriza que:

Léxico é, numa perspectiva cognitivo-representativa, a codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de uma dada comunidade linguística. Ou, numa perspectiva comunicativa, é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si. Tanto na perspectiva da cognição-representação como na perspectiva comunicativa, trata-se sempre da codificação de um saber partilhado (...). (VILELA, 1997, p. 31).

O autor aponta que as palavras exercem, então, papel fundamental para a comunicação de uma comunidade linguística e têm relação com a realidade daqueles falantes. Portanto,

Ensinar a língua é ensinar o modo como a língua categoriza o mundo extralinguístico, é reduzir a realidade a categorias de conceitos. E o princípio mais elementar manda que nos sirvamos dos figurinos, dos “scripts” que os falantes têm ao seu dispor: coisas e relações entre as coisas. (VILELA, 1999, p. 103).

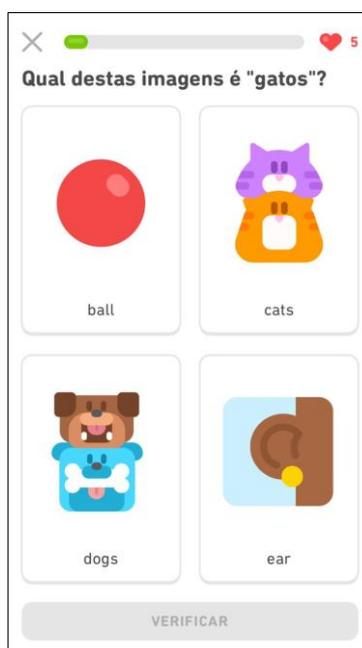
Partindo dessa visão, compreende-se que o primeiro passo para adquirir uma nova língua, entre outras formas, é a partir do aprendizado contextualizado das palavras, tanto por meio de associação por imagens, como por meio de traduções para a língua materna. Corda e Marelló (2001) apontam que existem diversas formas de se ensinar uma língua estrangeira, mas é necessário que seu ensino não seja por meio de palavras isoladas, independentemente da forma como for realizado.

Os aplicativos, alvos deste estudo, muitas vezes, apresentam o léxico da língua por meio da tradução, bem como pelo uso de imagens e contextos comunicativos específicos, dependendo do objetivo do exercício. No caso de exercícios em que o aprendizado de vocabulário é o foco, o uso de campos lexicais é recorrente. De acordo com Ferreira (2009), os autores Genouvrier e Peytard (1974)

definem os campos lexicais “como unidades léxicas que representam conceitos incluídos dentro de uma etiqueta e palavras que designam diferentes aspectos de uma noção” (FERREIRA, 2009, p. 39), ou seja, são conjuntos de palavras pertencentes à mesma área do conhecimento.

O trabalho com os campos lexicais nos aplicativos em análise, muitas vezes, se dá por meio do auxílio de imagens. Isso pode ser observado na atividade de nível inicial mostrada na Fig. 1, em que o campo lexical trabalhado é *Animais*.

**Figura 1** – Exercício voltado para vocabulário (uso de imagens)



**Fonte:** Aplicativo móvel Duolingo (2020).

A atividade destacada acima requer que o usuário selecione o equivalente da palavra “gatos” em inglês, clicando na imagem que representa a palavra. Quando o foco é dado a exercícios de situações comunicativas são usadas frases, colocações e expressões idiomáticas mais recorrentes em tais situações, com o auxílio do equivalente na língua materna. Na Fig. 2, há um exemplo de exercício de prática comunicativa, em que não se trabalha um campo lexical específico. Nele, o usuário faz parte de um diálogo, em que precisa responder ao robô a partir de frases selecionadas pelo próprio aplicativo. Estas frases são apresentadas em inglês e em português e o usuário precisa digitar ou gravar sua voz para responder, conforme se observa a seguir:

**Figura 2** – Exercício voltado à prática comunicativa (tradução para a língua materna)



**Fonte:** Aplicativo móvel Mondly (2020)

Na contramão do que foi apresentado até o momento, há que se discutir que existem algumas desvantagens em relação ao uso de aplicativos. Muitos estudos corroboram que o uso dessa nova ferramenta não representa necessariamente uma revolução no ensino de línguas, uma vez que a abordagem apresentada por eles não se difere da tradicional (HONORATO, 2018; CABRAL, 2018; SANTOS, 2018, SATAKA, 2019). Algo que observamos, no que concerne ao estudo do léxico, é que muitos dos exercícios propostos acabam por reproduzir práticas de abordagens que pensava-se já terem sido superadas, como atividades de preenchimento de lacunas, de tradução, de análise de frases de forma descontextualizada, entre outras (LEFFA, 2016).

Nessa perspectiva, voltando-nos para o exemplo do campo lexical *Animais*, a Fig. 3 mostra uma atividade de prática de fala, em que o usuário precisa gravar sua voz, repetindo e lendo a frase proposta, após ouvir o áudio disponibilizado em língua inglesa.

**Figura 3** – Exercício de prática de fala



**Fonte:** Aplicativo móvel Duolingo (2020)

Apesar de a frase mostrada na imagem - “This dog has three ears” - contemplar vocabulário específico do tema da lição, não há um contexto apresentado em que o usuário pudesse se basear. A ideia deste artigo não é a de se aprofundar na abordagem apresentada pelos aplicativos, no entanto, no que concerne ao ensino do léxico, ela não apresenta diferencial em relação às abordagens tradicionais.

Contudo, o que não se pode negar é que os aplicativos possuem seus benefícios, apesar de apresentarem algumas limitações. Uma característica positiva que a maioria deles apresenta é propor as atividades com elementos da gamificação. Eles têm representado um dos principais motivos pelos quais os usuários são atraídos e se motivam a continuar sua trajetória e igualmente auxiliam na aprendizagem do léxico. À vista disso, o próximo item discorre sobre a gamificação.

### **A gamificação no ensino de línguas**

A gamificação é um termo traduzido do inglês *gamification*, ao passo que este surge da relação dos *games* (jogos) com o contexto do *marketing digital*, em meados dos anos 2000. Desde então, o termo tem sido usado para designar a relação dos jogos em outros âmbitos, como na Educação.

O jogo, segundo Alves (2015), é algo natural ao ser humano e representa o resultado de uma combinação de diferentes elementos que proporcionam uma experiência que simula o mundo real. Esses elementos são um dos fatores chave para gerar o interesse e engajamento com um determinado jogo, sendo eles: a dinâmica, a mecânica e os componentes. Além disso, a estética das atividades contribui com o envolvimento do usuário, pois os jogos normalmente possuem interfaces e elementos audiovisuais atrativos.

Deterding (2011) propõe que a gamificação seja definida como “o uso de elementos de jogos

em atividades não pertencentes a esse contexto” (DETERDING, 2011, p. 09, tradução nossa)<sup>83</sup>. Na esteira dessa concepção, o autor Kapp (2013) adiciona que “a gamificação é o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (KAPP, 2013, sp, tradução nossa)<sup>84</sup>.

Assim, conclui-se que o objetivo do processo de gamificação de uma prática é torná-la engajadora, motivadora e prazerosa. Seu uso na educação tem sido utilizado muito antes do termo sequer existir: “na educação [a gamificação] funciona especificamente para aumentar a participação dos alunos, desenvolver criatividade e resolver situações problema” (LOBATO et al., 2018, p. 345).

Neste mesmo viés, Leffa (2014) afirma que a gamificação traz

[...] para o ambiente da escola o que tem sido feito no mundo corporativo: assim como as empresas têm usado os games para motivar e fidelizar os clientes, também as escolas poderiam usar esses mesmos recursos para aumentar o interesse dos alunos na aprendizagem” (LEFFA, 2014, p. 2).

A prática do uso de jogos na educação é recorrente, o que tem aumentado graças ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as quais impulsionam e facilitam seu uso. A sua aplicação no ensino de línguas, principalmente no que se refere aos aplicativos, vem apresentando algum tipo de resultados, tanto pela quantidade de usuários atualmente, quanto pela quantidade de estudos sendo realizados por teóricos da área.

Os elementos de gamificação, ou seja, a dinâmica, a mecânica e os componentes, são apontados como um dos fatores que auxiliam no engajamento. A dinâmica representa a estrutura que atribui coerência ao jogo, em suma, são as regras. Entre várias opções, a dinâmica se materializa pela narrativa (*storytelling*), progressão e emoção. Já a mecânica é o que confere a movimentação nos jogos, sendo que os principais elementos são: desafio, recompensa e retorno (*feedback*). Os componentes são a concretização do que se apresenta na dinâmica e na mecânica, e contemplam as medalhas (*badges*), realizações, avatares, *ranking*, entre outros.

Por fim, a gamificação tem sido utilizada de forma ampla nos mais diversos setores, e, quando se fala em aplicativos para o ensino de línguas, ela se faz bastante presente, por prometer um papel motivador e engajador, representando assim uma prática pedagógica inovadora, especialmente no

---

<sup>83</sup> “[...] *the use of game design elements in non-game contexts*”. (DETERDING, 2011, p. 9)

<sup>84</sup> “*Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems*”. (KAPP, 2013, sp).

tocante ao ensino de línguas estrangeiras.

## Metodologia e análise

### Metodologia

A presente pesquisa trata-se de um estudo qualitativo, de cunho interpretativista, que visa comparar as atividades de dois aplicativos móveis voltados para o ensino de língua inglesa, comparando as lições principais com a lições com foco em diálogos, a partir do viés da Lexicologia e dos estudos sobre gamificação. Foram escolhidos o Duolingo e o Mondly, por terem como proposta ser aplicativos de “cursos completos”, uma vez que existem no mercado opções para prática de habilidades da língua de forma específica. Ambos são aplicativos que podem ser utilizados por usuários partindo de diversas línguas, e não foram pensados apenas para estudantes brasileiros, pelo contrário, visam atingir os mais diversos públicos das mais diversas nacionalidades.

O primeiro deles, o Duolingo, é o aplicativo mais baixado para aprendizado de línguas estrangeiras dentro das lojas *Playstore* e *AppStore*, e é o segundo de toda a categoria da Educação, perdendo apenas para o Google Sala de Aula. O Mondly também figura na lista dos mais baixados para aprendizado de LE.

Na nossa pesquisa, a geração de dados se deu por meio da captura de tela (*printscreens*) dos exercícios a serem analisados, recurso esse disponibilizado pelo próprio dispositivo móvel em uso, um *smartphone iPhone 8 Plus*, da empresa *Apple*, que opera com o sistema iOS 13.6.1. As versões dos aplicativos usados para análise são: Duolingo 6.81.1 e Mondly 7.5.13.

Para a captura de tela, foram realizados os exercícios da perspectiva de um usuário aprendiz. A partir deles, foi feita a análise e comparação entre o *Chatbot* e as lições principais do aplicativo Mondly, e o Duolingo Stories, com as lições principais do Duolingo.

### Duolingo e o Duolingo Histórias

O Duolingo é uma plataforma para *web* e para dispositivos móveis, de curso completo de ensino de línguas estrangeiras, mais baixado até o momento, e teve seu lançamento para o público no ano de 2012. Até o ano de 2019, a plataforma contava com 300 milhões de cadastros no mundo todo<sup>85</sup>. São mais de 30 idiomas, e para falantes de português brasileiro são disponibilizadas as línguas

---

<sup>85</sup> Disponível em: <[www.duolingo.com](http://www.duolingo.com)>. Acesso em 20 mar. 2020.

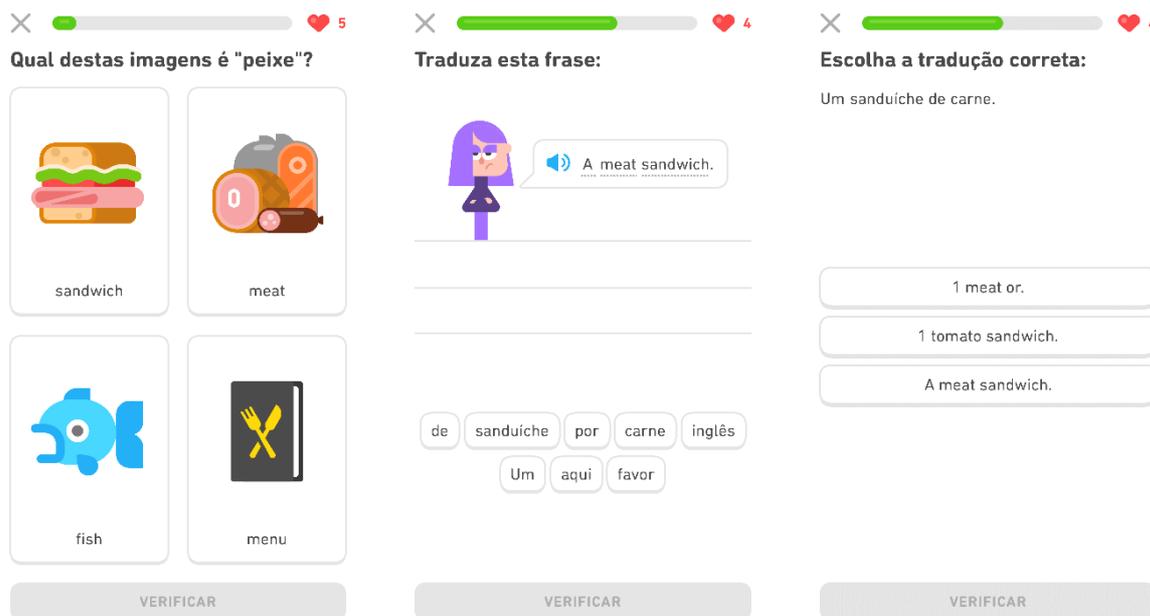
espanhola, francesa, alemã, italiana e o esperanto. Apesar de possuir a versão *web*, vamos nos ater ao proposto pelo aplicativo, por ser alvo do estudo.

Esse aplicativo é gratuito, no entanto, possui uma versão *plus* paga, em que é possível estudar sem a interrupção de propaganda e sem limite de “vidas”, e pode ser usado de modo *offline*. Além disso, há a possibilidade de se começar pelo nível iniciante do idioma, até níveis mais avançados, a partir de uma prova niveladora. Há também a possibilidade de realizar um teste de proficiência de inglês aceito em algumas universidades, além de existir a opção do Duolingo para Escolas.

A interface do Duolingo é bastante colorida e conta com a presença de uma mascote, o Duo. O público-alvo abrange todas as idades, desde que o usuário aprendiz seja alfabetizado. Na parte principal, ele se divide em lições que se organizam em forma de uma “árvore das habilidades”, em diferentes níveis, e são apresentadas por campos lexicais, como *Saudações, Viagem, Família, Estudos, Emoções, Comida*, entre outros. Nelas são trabalhadas, de forma variada, a *escrita* (exercícios de cópia, e escrita de palavras), a *leitura* (exercícios de leitura de frases), a *fala* (exercícios de repetição) e a *compreensão auditiva* (exercícios de ditado).

Os exercícios principais trabalham com fixação de vocabulário a partir da tradução das palavras na língua materna e com o auxílio de imagens. As lições voltadas para níveis iniciais partem da apresentação de palavras que, posteriormente, serão trabalhadas em frases, comumente utilizadas no contexto daquele campo lexical. A primeira atividade de cada lição requer que o usuário escolha o equivalente de palavras pertencentes ao campo lexical trabalhado. A partir daí, as próximas atividades apresentam frases em que essas palavras aparecem, por meio de ditados, reescrita em língua materna ou língua estrangeira estudada, escolha lexical, entre outras. A Fig. 4 abaixo mostra uma parte da lição intitulada “cafeteria”.

**Figura 4** – Lição *Cafeteria*



**Fonte:** Aplicativo móvel Duolingo (2020).

Na primeira imagem da sequência acima, os itens lexicais são apresentados em inglês, com suas respectivas imagens, e o usuário precisa clicar naquela que corresponda à palavra “peixe” em inglês. Nas próximas duas, é necessário traduzir “*a meat sandwich*” para o português, selecionando as traduções corretas, e, na última, o contrário deve ser feito. A mesma sequência é seguida ao longo de todas as lições da árvore das habilidades, ou seja, o léxico é apresentado, e depois é utilizado em frases comumente usadas no contexto daquele campo lexical, por meio de traduções.

Já o exercício Duolingo Histórias promete melhorar a leitura e a compreensão auditiva a partir de histórias curtas, em situações comunicativas específicas, e não possui indicativo de nível, uma vez que não se encontra dentro das lições principais, podendo ser realizado a qualquer momento por usuários de qualquer nível. Ele está disponível apenas para o sistema iOS até o momento. Esta seção se divide em 17 séries, e cada série conta com dez situações, como, por exemplo, *Bom dia*, *No museu*, *A prova*, *A reserva*, *O passaporte*, *Feliz aniversário*, entre outras. Cada uma delas representa um exercício, que, se completado de forma correta, o usuário recebe determinado número de pontos, chamados de *XP*, conforme se observa, pela Fig. 5, na tela inicial do Duolingo Histórias.

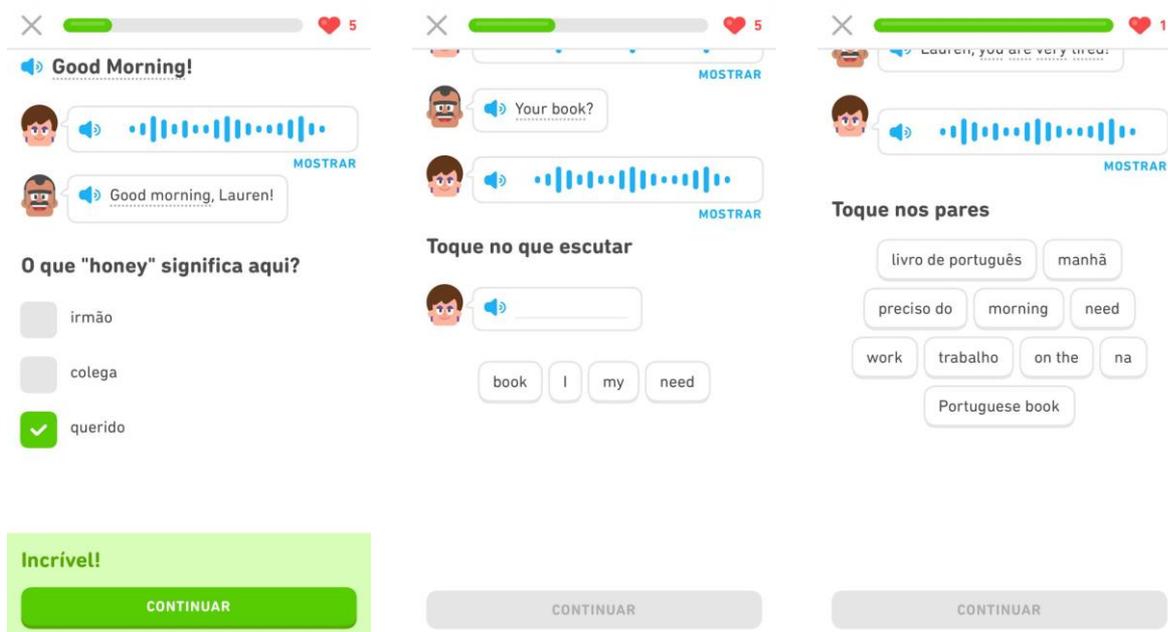
**Figura 5** – Tela inicial do exercício Duolingo Histórias



Fonte: Aplicativo Duolingo (2020).

Ao clicar no item desejado, o usuário se depara com diálogos, em que há a alternância de frases escritas ou ditadas. Após uma breve sequência de frases, é necessário responder a uma atividade proposta. Na Fig. 6 a seguir, há o exemplo de três atividades diferentes dentro do item *Bom Dia*.

**Figura 6** – Atividade *Bom dia*, do Duolingo Histórias



Fonte: Aplicativo Duolingo (2020)

No caso do exercício em análise acima, o diálogo é realizado entre um homem e uma mulher, que se encontram pela manhã e se cumprimentam. A mulher diz que precisa encontrar seu livro de português e que precisa de café. A narrativa (*storytelling*) gira em torno do fato de ela estar cansada e, por isso, trocar o açúcar por sal, sem ter a intenção. O primeiro exercício é uma pergunta de múltipla escolha em que o usuário precisa saber a tradução da palavra “*honey*”. A palavra em questão aparece na fala da mulher, apenas por meio do áudio. São dadas três alternativas da língua materna: irmão, colega e querido. Se o usuário não conhecia o equivalente para o português, deveria inferir a tradução pelo contexto apresentado na situação.

O segundo exercício conta com um ditado, pois disponibiliza o áudio de uma frase e solicita que usuário toque nas palavras da frase, considerando a ordem correta. No último exercício, é necessário juntar os pares de palavras em português e o equivalente no inglês. Ali se encontram palavras e colocações advindas do diálogo, mas agora apresentadas fora do contexto. Todas as “histórias” seguem este padrão: a apresentação do diálogo em forma de áudio e exercícios que trabalham palavras e frases, por meio de tradução.

Os elementos de gamificação estão presentes tanto nas atividades das lições principais, quanto no Duolingo Histórias. A cada resposta dada pelo usuário, existe a opção “verificar” localizada na parte inferior da tela (conforme pode ser observado na Figura 4), no caso das lições principais, e a opção “continuar” (Figura 6), no caso do Histórias. Estas opções, ao serem pressionadas, geram um som característico, ou de acerto ou de erro. Caso o usuário acerte a atividade, ele é *recompensado* com *pontos*, que se acumulam ao final da lição. No caso de erro, o usuário perde uma das “vidas” disponíveis. Acabando todas as vidas, o usuário precisa aguardar o aplicativo liberar outras vidas, o que pode levar duas horas ou mais. Esta ação representa um retorno (*feedback*) imediato ao aprendiz, o que é apontado como algo positivo na aprendizagem, porque não existe a morosidade comum das práticas tradicionais de ensino.

Quando se erra uma questão, essa sempre volta a ser apresentada ao usuário até que o mesmo a acerte, desde que suas “vidas” estejam preservadas. Isto garante a sensação de *desafio*, bem como de *progressão* ao longo da atividade. Conforme o usuário for concluindo as atividades e avançando de níveis, são dadas as medalhas, como forma de recompensa, além de ser colocado em um ranking com outros usuários do aplicativo.

## Mondly e o Chatbot

A plataforma de ensino de línguas estrangeiras denominada Mondly possui mais de 50

milhões de usuários cadastrados, de acordo com o próprio *site*<sup>86</sup>, e oferece cursos completos para 33 idiomas, por meio de *website* e de aplicativos móveis. A empresa surgiu em 2014, e é considerada *freemium*, ou seja, oferece um determinado número de conteúdos *free* (gratuitos) e, caso o usuário queira dar continuidade aos estudos, precisa adquirir a versão *premium* (paga).

O método utilizado por essa plataforma promete ensinar a partir de frases comuns do idioma, ao invés de palavras isoladas, além de ofertar áudios de falantes nativos, e usar um sistema de repetição testado e eficaz.

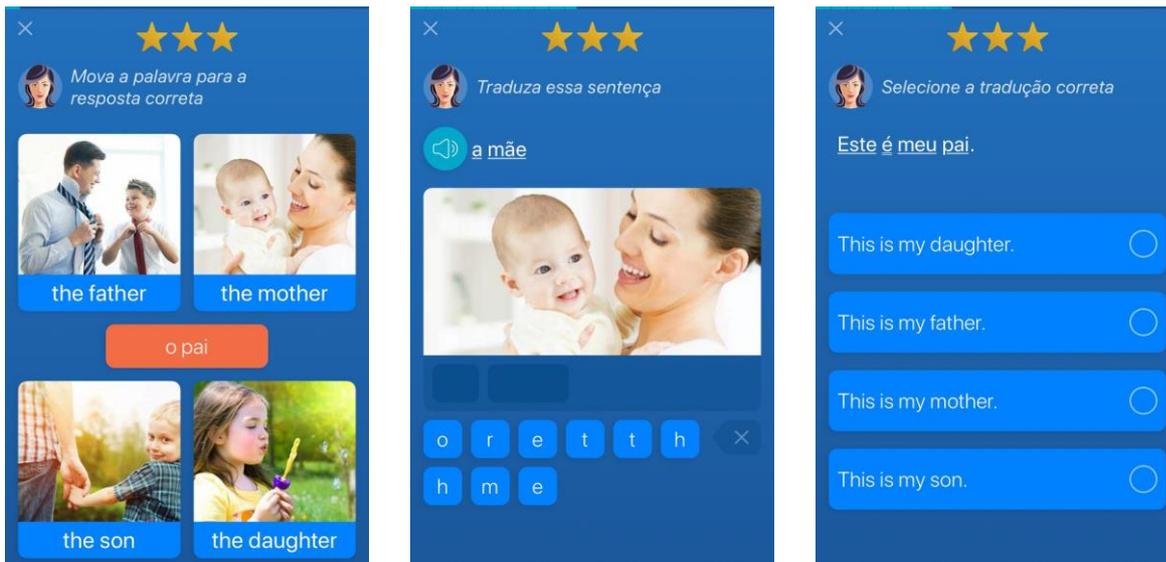
Apesar de ser bastante colorida, a interface do Mondly é mais sóbria se comparada à interface do Duolingo. A tela inicial mostra as categorias que se dividem em lições principais completas, atividades de vocabulário separadas por categoria lexical, atividades de gramática, e as atividades do Chatbot. Em outro campo, o usuário tem acesso às estatísticas do seu aprendizado, por meio do tempo despendido, a quantidade de palavras e de frases trabalhadas, e do progresso diário apresentado por meio de um gráfico. A partir da quantidade de tempo gasto e de exercícios realizados no aplicativo, o usuário recebe determinada pontuação que pode ser comparada com a de outros usuários.

As categorias de atividades principais, assim como no Duolingo, também são divididas por campos lexicais e são intituladas como *Família, Países e línguas, Estações e clima, Transporte público, Animais domésticos*, entre outras. Ao clicar no campo lexical, o usuário é apresentado a seis lições sobre o tema. A Fig. 7 abaixo mostra uma sequência de três quadros da lição sobre *Família*. A abordagem é semelhante ao Duolingo, uma vez que primeiro é apresentado o léxico da unidade, por meio de tradução e imagem. A diferença entre os dois aplicativos é que o Duolingo possui imagens em formato de desenho, e o Mondly mostra fotos. Depois de apresentar o vocabulário da lição, os próximos passos são praticar frases isoladas com a inclusão dessas palavras trabalhadas, bem como recordar suas grafias.

**Figura 7** – Lição Principal *Família*

---

<sup>86</sup> Disponível em: <[www.mondly.com](http://www.mondly.com)>. Acesso em: 10 jul. 2020.

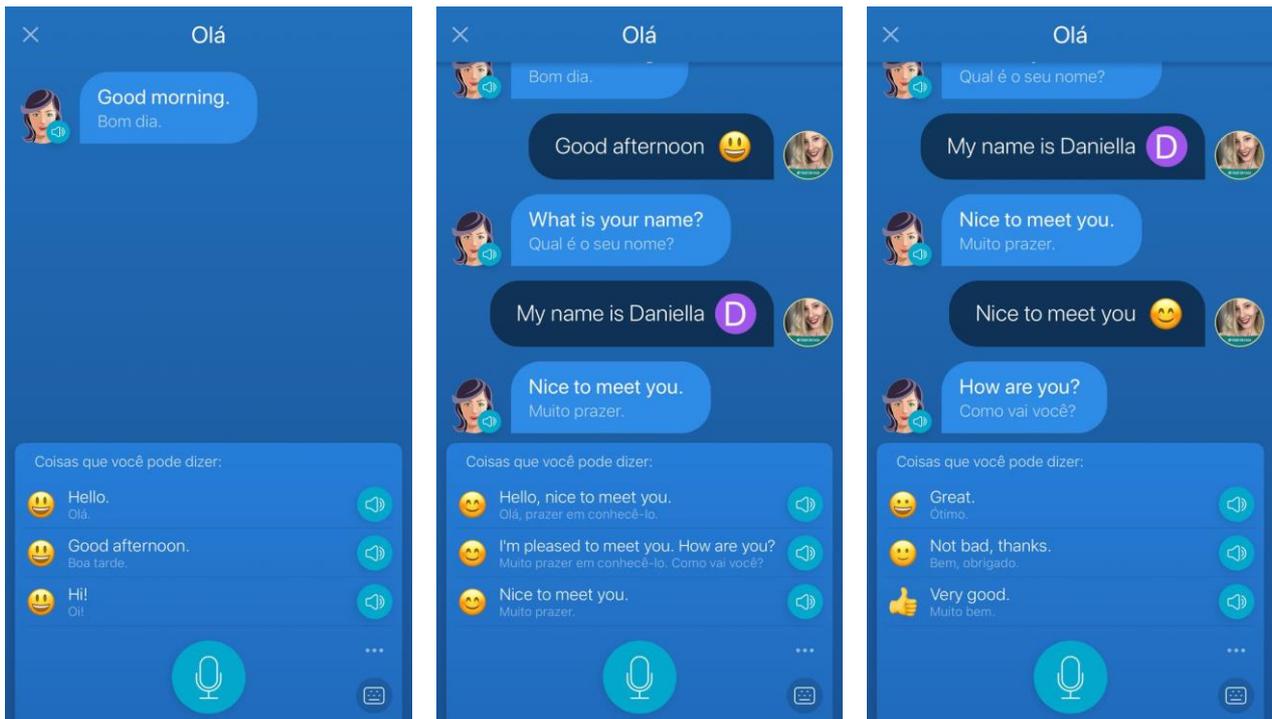


**Fonte:** Aplicativo Mondly (2020).

Já o Chatbot é voltado para a prática de conversação com reconhecimento de voz e não especifica o nível. Nesse aplicativo são explorados oito itens, por temas de situações comunicativas, como *Olá, Restaurante, Hotel, Bilhetes* e outros.

A atividade conta com um diálogo pré-estabelecido em que o usuário é atuante, uma vez que são dadas algumas opções de resposta, ficando a seu cargo definir qual delas escolherá. Para cada frase em inglês, existe o áudio e a respectiva tradução para o português. As respostas podem ser dadas tanto em forma de áudio produzido pelo usuário, quanto de forma escrita (digitada). Os áudios podem ser ouvidos quantas vezes forem necessárias, tanto as frases apresentadas pelo aplicativo, quanto as de resposta. Caso o usuário pronuncie errado, aparece uma mensagem para que fale devagar e é dada a oportunidade para que seja repetida até que acerte a pronúncia. A Fig. 8 mostra um pouco dessa dinâmica.

**Figura 8** – Atividade *Olá*, do Chatbot.



**Fonte:** Aplicativo Mondly (2020).

Essa proposta, apesar de trazer léxico e frases pertencentes ao nível iniciante, até alguns mais avançados, pode ser realizada por qualquer usuário, em razão da tradução disponibilizada. Já em relação aos elementos de gamificação, as atividades principais exploram mais este recurso do que o Chatbot. A começar pelo fato de que apenas nas principais são gerados *pontos*, os quais servem para *recompensar* e colocar o usuário no *ranking* mensal do aplicativo, conforme Figura 9.

**Figura 9** – Página final de uma lição principal do Mondly



**Fonte:** Aplicativo Mondly (2020).

Outros elementos explorados tanto nas lições principais como no Chatbot são a *progressão* e o *feedback* imediato, porém de forma não similar. Enquanto que, nas primeiras, a progressão se dá por meio de um aviso do acerto/erro com um ícone de verificação (*tick*) e um som característico. No Chatbot, o *retorno* é dado por meio da conversa. Por exemplo, se a atividade requer uma resposta de uma determinada pergunta, e o usuário responde de forma equivocada, a aplicativo se utiliza de frases como “*pardon me?*” (“desculpe-me?”, no sentido de não compreender) ou “*repeat, please*” (“repita, por favor”). O próximo item trata da análise e da comparação dos dois aplicativos.

### Comparação e análise

O Duolingo Histórias tem como foco a prática da leitura e da compreensão auditiva, por meio de situações comunicativas com o intuito de serem reais e corriqueiras. Nesse exercício, portanto, o léxico é trabalhado de forma contextualizada, ao contrário do que algumas das outras atividades do aplicativo o são, conforme apontado por Leffa (2014).

O mesmo acontece com o Chatbot, as palavras estão dentro de um contexto, apesar da conversa ser mecânica e ter um número limitado de opções de respostas. Esse ponto em questão poderia ser mais abrangente, já que o objetivo da atividade é a prática da fala e a promessa é de ser realizada em uma situação “real”.

Ambas atividades são divididas por campos lexicais de situações específicas, sendo que são apresentadas várias palavras novas com o intuito de ampliar o vocabulário do usuário. Isso se mostra bastante importante para o aprendizado de uma língua, uma vez que ter conhecimento do objetivo do

aluno faz toda a diferença quanto aos recursos e metodologias a serem utilizadas. Corda e Marelo (2004) apontam que “[...] Um manual de língua que visa sobretudo colocar o aluno em condição de afrontar situações comunicativas normais apresentará uma determinada escolha lexical, que será em grande parte inútil aos estudantes com outros propósitos”<sup>87</sup> (CORDA; MARELLO, 2004, p. 30, tradução nossa). Assim, tanto as atividades Chatbot e Duolingo Histórias, como as lições principais se preocupam com a validade do vocabulário específico a ser aprendido pelo usuário.

No Duolingo Histórias é provável que os aprendizes de níveis básicos tenham dificuldade de realizá-la. Isso se deve ao fato de que nem todas as frases possuem a transcrição. Então a realização do exercício fica a cargo da tentativa e erro do usuário. Não fica claro no enunciado do exercício para qual nível ele é voltado. O mesmo problema não acontece com o Chatbot, pois ele apresenta a transcrição e a tradução de forma concomitante. O Histórias mostra a tradução das frases para o português, apenas se clicar em cima da frase em inglês, enquanto no Chatbot, as traduções aparecem o tempo todo na tela.

A promessa de falantes nativos narrando os áudios das atividades do Mondly não necessariamente confere naturalidade às conversas do Chatbot. Além das frases serem estanques, os áudios soam de forma mecânica, ou ainda robotizadas. Nesse quesito, o Duolingo Histórias oferece um material mais real, no sentido de que as falas realmente soam um pouco mais naturais, por conta da entonação. Além disso, quando há transcrições das falas, existe uma forma de demarcar qual palavra está sendo pronunciada a cada momento, facilitando assim o acompanhamento da pronúncia de cada frase, o que não existe no Chatbot.

Apesar de parecidos na proposta, por consistirem em diálogos, ambos possuem focos diferenciados, conforme é mostrado no Quadro 1.

**Quadro 1** – Itens no Chatbot e no Duolingo Histórias

Aprendizado do léxico	Aplicativos			
	Duolingo		Mondly	
Atividades	Lição principal	Duolingo Histórias	Lição principal	Chatbot
Exercícios de escrita	X		x	x
Escuta das frases	X	x	x	x
Escuta de palavras de forma isolada	X		x	
Gravação de pronúncia	X		x	x

<sup>87</sup> “Un manuale di lingua che mira soprattutto a mettere l’allievo in grado di far fronte a normali situazioni comunicative presenterà una determinata scelta lessicale, che sarà in gran parte inutile agli studenti con altri scopi”. (CORDA; MARELLO, 2004, p. 30).



Ouvir novamente a frase	X	x	x	x
Exercício com o léxico	X	x	x	
Uso de imagens nos exercícios de léxico	X		x	

**Fonte:** As autoras (2020).

O enfoque dado pelo Duolingo Histórias se concentra na leitura e na escuta, portanto, não possui atividade de escrita, tampouco de fala. O objetivo fica a cargo da interpretação da situação, na maioria das vezes, com desfecho cômico, com o aprendizado do léxico utilizado no diálogo. Existe a possibilidade de ouvir novamente o diálogo quantas vezes for necessário, frase a frase. No entanto, em ambos, não é possível ouvir palavras isoladas, o que seria algo interessante para prática da escuta e da fala.

Já o Chatbot busca trabalhar com a prática da fala, portanto, existe a ferramenta de reconhecimento de voz. Entretanto, não é possível ouvir a própria gravação, outro ponto que é insuficiente, uma vez que se ouvir também é um elemento importante no aprendizado de uma língua.

Em relação aos itens de gamificação, a atividade Duolingo Histórias apresenta, portanto, características de *storytelling*, desafio, progressão, recompensa e *feedback*. A cada questão respondida, existe a sensação de desafio e um *feedback* imediato ao receber a correção logo após a resposta. E, ao responder, vem a progressão com a continuidade do exercício. Se a resposta estiver correta, o usuário recebe a recompensa. Além disso, há a quantidade de cinco “vidas” disponíveis, as quais são o número de vezes que o usuário pode errar. Caso erre as cinco vezes, o usuário apenas poderá voltar a realizar o exercício novamente algumas horas depois. No caso do Chatbot, também são explorados os elementos de progressão, *feedback* imediato, *ranking* e de recompensa ao final, com o ganho de pontos.

No que se refere à abordagem, o Duolingo Histórias e o Chatbot, se comparados aos exercícios das lições principais, não focalizam o aprendizado do léxico, deixando esse passo para as primeiras, que o trabalham a partir da divisão por campos lexicais, e por frases isoladas.

## Considerações finais

Muito se discute sobre o ensino do léxico acontecer de modo descontextualizado nos aplicativos de ensino de línguas. O que podemos observar, com as atividades Duolingo Histórias e Chatbot, é que ambos os aplicativos fazem uma tentativa de se desprender desse conceito. Suas propostas buscam colocar o usuário aprendiz em uma situação comunicativa semelhante à real.

Portanto, as palavras apresentam-se, nas atividades, dentro de um contexto em que elas são normalmente utilizadas. Isso, no entanto, pode ser visto como limitador, pois, a princípio, as atividades mostram apenas um significado dos muitos que cada palavra possui. É certo que em um contexto específico há somente um significado, mas é importante que o estudante tenha acesso aos demais significados que a palavra pode vir a apresentar. Isso é reforçado com o uso da imagem, que também direciona para um único significado da palavra.

Em relação ao Chatbot, observamos que as frases pré-estabelecidas, bem como seu áudio, são muito estanques e robotizadas. Ao oferecer apenas três opções de respostas, o exercício não representa necessariamente uma situação real.

O Duolingo Histórias apresenta algumas frases apenas por meio do áudio, sem as transcrições. Apesar de compreendermos o intuito disso, isso pode ser um fator que impede que alunos de níveis iniciantes pratiquem o exercício. Outra questão é o fato de não se poder ouvir cada palavra individualmente. Isso também pode ser colocado como um obstáculo à aprendizagem do léxico.

Todavia, os elementos de gamificação, explorados principalmente pelo Duolingo Histórias, tornam a atividade mais atraente, fazendo com o usuário aprendiz se engaje e se motive a permanecer por mais tempo e com mais vontade de acertar os exercícios.

Por fim, a partir da análise das atividades gamificadas, observamos que, apesar de consideradas práticas pedagógicas inovadoras, que motivam seus usuários aprendizes, é importante que os aplicativos de ensino de línguas desenvolvam e aperfeiçoem sua abordagem de forma constante, para obter resultados cada vez melhores.

## Referências

- ALVES, F. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras*. E-book. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.
- BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*. São Paulo: 1996, vol. 40, pp. 27-46.
- \_\_\_\_\_. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (orgs). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001, p. 13-22.
- CABRAL, A. C. S. F. *Estratégias Lúdicas inseridas na experiência do usuário: Duolingo e sua forma de aproximação*. 2018. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital). 101 f. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2018.
- CORDA, A.; MARELLO, C. *Lessico: insegnarlo e impararlo*. Perugia, Itália: Guerra Edizioni, 2004.
- DETERDING, S. *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”*. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/230854710\\_From\\_Game\\_Design\\_Elements\\_to\\_Gamefulness\\_Defining\\_Gamification](https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification). Acesso em: 10 mar. 2020.
- FERREIRA, M. C. Campos léxico-semânticos e o ensino de vocabulário de segunda língua. *Revista ProLíngua*, v. 2. n. 2., p. 38-47, Jul./Dez. de 2009.
- HONORATO, A. A. *Duolingo no ensino-aprendizagem de inglês com foco no vocabulário: potencialidades e limitações*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). 152 f. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista – UNESPAR, São José do Rio Preto, São Paulo, 2018.
- KAPP, K. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer, 2013.
- LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: *Anais do Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação*. Buenos Aires, 2014, p. 1-12.
- \_\_\_\_\_. Redes sociais: ensinando língua como antigamente. In: ARAÚJO, J; LEFFA, V (Orgs.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 155-170.
- LOBATO, G. et al. *Educação e Tecnologia: novas possibilidades, novos caminhos*. E-book. 1. ed., 2018.
- ORSI, V. Lexicologia: o que há por trás das palavras? In: GOLÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (org) *Ciências da linguagem: o fazer científico?* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.
- PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da Abralín*, v. 18, n. 1, p. 02-26, 2019.
- SANTOS, M. E. M. *Para além dos bons jogos: os princípios da competência comunicativa em atividades gamificadas*. 2018. 111f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.
- SATAKA, M. M. *Análise do aplicativo Duolingo para aprendizagem de Língua Espanhola: uma pesquisa narrativa*. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, 2019.
- VILELA, M. O ensino da língua na encruzilhada das normas. *Revista do GELNE*, v. 1, n. 2, p. 91-104, 1999.
- \_\_\_\_\_, M. O léxico do Português: perspectiva geral. *Filologia Linguística Portuguesa*, n. 1, p. 31-50, 1997.

**Submissão: setembro de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**

**O LUGAR DO ESPANHOL NOS ESTADOS UNIDOS HOJE:  
NOTAS SOBRE UMA LÍNGUA MINORIZADA**

***THE LOCATION OF SPANISH IN THE UNITED STATES TODAY:  
NOTES ON A MINORIZED LANGUAGE***

**Lívia Santos de Souza**

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

42liviadesouza@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4406-5415>

**Resumo**

A língua espanhola goza de um status bastante contraditório nos Estados Unidos, trata-se de um idioma falado por uma parcela considerável da população, mas que segue sendo vista como língua menor. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo a elaboração de um retrato do estado desse idioma nos EUA na atualidade. Para tanto, organizo o texto em duas partes, na primeira delas, parto de uma série de reflexões sobre o papel do espanhol nesse país, considerando, entre outras questões, os debates em torno das formas híbridas que incorporam elementos da língua inglesa e da língua espanhola. Em seguida, reflito sobre os crescentes movimentos de recuperação do espanhol pelas novas gerações de latinos no país, especialmente através do ensino de espanhol como língua de herança. Adotando como fundamentação teórica referenciais dos estudos de políticas linguísticas, o artigo reforça a crescente necessidade da inclusão do cenário estadunidense para os estudos sobre a língua espanhola hoje.

**Palavras-chave:** Língua Espanhola. Latinos nos Estados Unidos. Espanhol Língua de Herança.

**Abstract**

*The Spanish language enjoys a very contradictory status in the United States, it is a language spoken by a considerable portion of the population, but it is still seen as a less important language. Thus, this article aims to create a portrait of the state of Spanish in the USA today. To this end, I organize the text in two parts, in the first one, starting from a series of reflections on the role of Spanish in that country, I consider, among other issues, the debates around the hybrid forms that incorporate elements of both English and Spanish. Then, I reflect on the growing movements of Spanish recovery by the new generations of Latinxs in the country, especially through the teaching of Spanish as a heritage language. Adopting as a theoretical foundation references of linguistic policy studies, the article reinforces the growing need to include the American reality for studies about Spanish language today.*

**Keywords:** Spanish Language. Latinx Studies. Heritage Spanish.

**Introdução**

De acordo com o censo de 2019 dos Estados Unidos, a população de origem hispânica reúne quase 20% do total de norte-americanos. Esses números, que excluem imigrantes sem residência permanente ou documentação legal de migração (números do PEW Hispanic Center falavam em 11 milhões de pessoas sem documentos em 2013), resultam num montante que gira em torno de 60

milhões de pessoas. Projeções do próprio instituto responsável pelas estatísticas populacionais norte-americanas mostram que em 2060 a comunidade latina chegará a 111 milhões de pessoas e representará 28% da população total do país. Observado esses números, é inegável a contradição da definição das comunidades de origem hispânica nos EUA como minoria. Diante desse cenário, cabe o questionamento sobre o papel da língua espanhola no mundo anglo-saxão hoje.

Sobre essa questão cabe uma ressalva, não se deve estabelecer uma correspondência automática entre sujeito de origem hispânica nos EUA e falante de língua espanhola. Como os números sugerem, os chamados *Latinx*<sup>88</sup> representam um grupo bastante heterogêneo. Por uma série de fatores que vão desde as práticas educacionais das últimas décadas, passado por questões de ordem política, cultural e econômica, há um significativo grupo que, mesmo vivendo nos EUA, se comunica exclusivamente em espanhol; grupos que têm diferentes configurações de bilinguismo e, ainda, um grupo formado em sua maior parte por migrantes de segunda e terceira geração, que têm a língua inglesa como principal veículo de comunicação.

Além da complexa distribuição do conhecimento de espanhol dentro da comunidade latina nos EUA, cabe mencionar também a significativa diversidade linguística dessa comunidade. Para entender o espanhol nos EUA, é necessário levar em consideração a existência de uma série de variedades relacionadas, em grande medida, aos países de origem dos grupos migrantes, mas, também, aos fenômenos decorrentes do intenso contato entre dialetos e entre falantes do próprio inglês.

No presente trabalho pretende-se explorar essas questões assumindo como referencial teórico principal os estudos sociolinguísticos relacionados às políticas linguísticas. Embora se trate de um tema de grande interesse para os estudos linguísticos hispânicos de forma geral, o espanhol estadunidense é ainda escassamente estudado no Brasil, por essa razão o presente artigo assume uma postura mais panorâmica em relação ao tema.

Para tanto, opto por organizar o texto em duas partes: na primeira, apresento um panorama da situação do espanhol nos Estados Unidos, refletindo sobre como a língua – amplamente difundida nesse país – ainda é minorizada, além de temas como a diversidade de variedades do espanhol norte-

---

<sup>88</sup> A vasta literatura sobre comunidades de origem hispânica nos Estados Unidos se refere genericamente a esse grupo como *Latinos*. O uso desse termo se opõe a *Latin Americans*, pessoas de origem latino-americana que vivem em seus respectivos países de origem. Há, por exemplo, uma clara distinção no meio acadêmico entre *Latin American Studies* e *Latino Studies*. Recentemente, diante das demandas por igualdade de gênero também no campo da linguagem, o termo *Latinx* tem sido usado também em referência aos estadunidenses de origem latino-americana. No presente texto, opto por utilizar essa última expressão, em itálico.

americano e o fenômeno do Spanglish; na segunda parte, desdubro os debates da seção anterior discutindo o ensino de espanhol como língua de herança nos EUA.

## **O Espanhol como língua minorizada nos Estados Unidos**

A presença do espanhol nos Estados Unidos não é um fenômeno recente, sendo importante observar que não é originalmente um efeito de fluxos migratórios para esse país. Basta observar que o atual território norte-americano é fruto de sucessivas anexações de regiões que foram colônias espanholas, habitadas por falantes nativos de espanhol, que nunca cruzaram a fronteira, mas que por ela foram atravessados, parafraseando a letra da já clássica canção do grupo de música nortenha mexicana Tigres del Norte.

Dessa forma, a ideia dos Estados Unidos como país monolíngue é uma construção sem qualquer respaldo histórico. O espanhol é, nessa nação, tanto uma língua nativa, como um idioma colonial e uma língua de imigração, apenas para mencionar algumas categorias linguísticas relevantes, além de ter representado o principal idioma da vida política de parte do sul do país até o início do século XX (LOZANO, 2018).

Outro elemento fundamental que precisa ser destacado sobre o espanhol nos EUA é a existência de organizações dedicadas à promoção da língua e de seu estudo nesse país. Um exemplo nesse sentido é a Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE), fundada em 1973 e associada ao conjunto das academias da língua espanhola. Outro exemplo é a American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP), dedicada mais especificamente aos aspectos didáticos da língua.

Os estudos sobre o espanhol dos Estados Unidos defenderam durante um longo tempo a ideia de que a língua espanhola reproduziria nesse país as características dos países de origem das comunidades. Assim, para autores como Moreno Fernández (2009), existiria uma variedade méxico-estadunidense ou chicana, uma porto-riquenha e uma cubano-estadounidense, e, por último, uma variedade menor, representada pelo espanhol centroamericano-estadounidense. Poucos estudos, no entanto, se dedicam aos efeitos do intenso contato que existe entre essas variedades no país hoje. Alguns fenômenos relatados, nesse sentido, na literatura recente são os casos de filhos de casais de origens hispânicas distintas ou de *latinxs* que participam de cursos de espanhol como língua de herança que incluem pessoas das mais diversas origens. De fato, afirmar a existência de dialetos bem definidos da língua espanhola nos EUA é uma assumir uma postura cada vez mais arriscada.

Outro elemento que fortalece esse ponto é apresentado por Domitrescu (2013) em um artigo em que discute o papel do espanhol nos Estados Unidos à luz das informações do censo de 2010. Sobre a população latina nesse país, a autora observa que há um crescimento dos *latinxs* em estados considerados destinos migratórios não tradicionais para essa comunidade, e que esses movimentos recentes têm grande impacto nas variedades do espanhol, especialmente por propiciarem novas situações de contato linguístico, tanto entre diferentes variantes do espanhol quanto com o inglês.

Para citar um exemplo desse fenômeno, menciono um trecho do romance “The brief and Wondrous Life of Oscar Wao” escrito pelo autor dominicano-americano Junot Díaz. Trata-se de um romance escrito em inglês, mas profundamente marcado pela presença do espanhol nativo do autor. Em um trecho no início da narrativa, uma das personagens reproduz a seguinte fala: “Call out to passing women – Tú eres guapa! Tú eres guapa!” (2007, p. 13). A palavra *guapa*, tem no espanhol caribenho um sentido bastante diferente do empregado para o termo em outros dialetos hispânicos, e poderia ser traduzida para o português como brava, irritadiça. Díaz, embora nascido na República Dominicana, elaborou essa sentença a partir de seu conhecimento da língua espanhola, profundamente marcado pela experiência de pertencimento a uma comunidade latina nos EUA.

A intensa situação de contato linguístico a que esteve submetido ao longo de toda a vida parece ser a explicação mais plausível para o emprego dessa expressão com um sentido tão diferente do que se pratica em seu país de origem. Um fenômeno curioso se dá na tradução desse mesmo trecho na edição hispânica do livro, feita pela tradutora cubano-americana Achy Obejas: “Les gritaba a las mujeres que pasaban - !Tu ta buena, Tu ta buena!” (2008, p. 13). Obejas parece, portanto, traduzir a frase do espanhol norte-americano para o dialeto caribenho.

O exemplo de hibridismo linguístico, presente no exemplo retirado da obra de Junot, traz para o debate um termo bastante controverso, mas frequentemente empregado para o tratamento de fenômenos relacionados ao contato linguístico entre inglês e espanhol: *Spanglish*. De fato, apesar da inexistência de um consenso entre linguistas sobre o que seria o *Spanglish*, o termo é onipresente em qualquer debate sobre *latinxs* nos Estados Unidos e é frequentemente utilizado para representar formas híbridas que mesclam em diferentes proporções as duas línguas.

Lado a lado com a controvérsia linguística, o chamado *Spanglish* prova também polêmicas identitárias e inevitavelmente políticas. Há, desde os que o consideram uma forma empobrecida e corrompida do espanhol, falada por uma parcela populacional menos escolarizada, aos que o abraçam como um elemento fundamental da identidade *latinx* nos EUA. No primeiro grupo podemos citar o crítico cubano-americano Roberto González Echevarría (1997), que entende o *spanglish* como

“básicamente la lengua de los hispanos pobres, muchos de los cuales son casi analfabetos en cualquiera de los dos idiomas.”

Discursos afinados com a fala de Echevarría, além do latente elitismo, criam uma oposição inexistente entre o uso do Spanglish e a competência bilíngue inglês/espanhol. Nesse cenário, a forma híbrida da língua seria fruto de um desconhecimento de ambas as normas, enquanto o bilinguismo estaria reservado à parcela da comunidade hispânica escolarizada. A mera existência de uma amplamente reconhecida literatura elaborada a partir do code-switching inglês/espanhol é suficiente para desmontar esse argumento, obras como já citado romance de Junot Díaz, vencedor do Pulitzer, ou de poetas como Tato Laviera identificado com o movimento da *nuyorican poetry*, e, para citar nomes mais jovens, Melissa Lozada-Oliva; todos são atestados da potência estética dessa mescla linguística.

Por outro lado, assumir um louvor indiscriminado ao *Spanglish* nos parece uma posição também muito delicada. Aqui, estamos diante de dois riscos: o de assumir uma homogeneidade que não se sustenta – é impossível falar em um único *Spanglish* já que as formas híbridas inglês/espanhol são grandemente influenciadas pelos contextos locais, gerando, por exemplo, formas muito distintas no sul da Califórnia, em Miami ou na ilha de Manhattan – e o de ignorar o elemento estigmatizante que, efetivamente, recai sobre os sujeitos que vivem essa linguagem híbrida.

Deslocar o Spanglish do prisma que o coloca como forma impura, corrompida, menor entre as duas línguas, não pode se tornar um argumento para o fortalecimento das desigualdades educacionais que ainda marcam os *latinx* nos EUA.

Um exemplo magistralmente elaborado para demonstrar a beleza e a complexidade do plurilinguismo *latinx* nos Estados Unidos, é dado pela intelectual de origem chicana Gloria Anzaldúa (1987), em dos capítulos mais conhecidos de seu livro *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*; intitulado Como domar uma língua selvagem. Anzaldúa esmiúça sua complexa relação com a linguagem e declara que fala não apenas inglês, espanhol e *Spanglish*, mas, sim, sete línguas – diferentes formas híbridas utilizadas em contextos diversos, como o *pachuco*, identificado com grupos jovens chicanos da segunda metade do século XX ou o espanhol Chicano, marcado pela influência do inglês.

No texto, híbrido tanto na linguagem como no gênero, já que transita entre ensaio, historiografia, memória e poesia, a autora relata toda a violência utilizada na tentativa de extirpar essas formas linguisticamente mescladas.

Para além do discurso acadêmico, para compreender o papel do espanhol nos EUA hoje, é

fundamental considerar também o espaço ocupado pelo idioma e suas variantes hibridizadas na mídia e na arte nos Estados Unidos. O fenômeno das literaturas latinas acompanha hoje o crescimento do consumo de música e da presença latina na TV e no cinema. A existência de numerosos jornais diários em língua espanhola, assim como o significativo espaço televisivo ocupado por canais que transmitem conteúdo nessa língua (a rede Univisión vem continuamente batendo recordes de audiência no país), demonstram a força do espanhol no cotidiano estadunidense (LACORTE, M., e SUÁREZ GARCÍA, 2014).

Dado esse alcance da língua espanhola no território norte-americano, me parece pouco adequado falar nesse idioma como minoritário. Denominá-lo uma língua minorizada é uma opção muito mais coerente, já que se trata de um processo de constante e deliberado apagamento e redução da língua, e não de uma realidade numérica. Abordar o espanhol como língua minorizada nos EUA, portanto, é uma postura linguística marcada por um posicionamento político. Como propõe Ofélia García (2005), é importante deixar de falar no espanhol como língua estrangeira nos Estados Unidos para afirmar a existência de um espanhol dos Estados Unidos.

### **O ensino de espanhol como língua de herança**

A língua espanhola é ensinada a hispano falantes nos EUA pelo menos desde a década de 30, mas é apenas nos anos 70 que a AATSP vai reconhecer essa modalidade educativa (GARCÍA, 2012). O acentuado crescimento da população de origem hispânica nas duas últimas décadas somado ao crescimento do entendimento da língua espanhola como elemento identitário a ser mantido, gerou, também, um aumento na demanda pela oferta dessa língua nos espaços educativos, em especial no ensino secundário e superior.

Apenas muito recentemente o ensino de espanhol para *latinx* passou a ser identificado com o termo ensino de língua de herança. Há aproximadamente vinte anos, a professora da faculdade de educação da universidade de Standford, Guadalupe Valdés (2000), num estudo que é considerado uma referência para o tema hoje, definiu o aprendiz de uma língua de herança como alguém “who is raised in a home where a non-English language is spoken. The student may speak or merely understand the heritage language and be, to some degree, bilingual in English and the heritage language.”<sup>89</sup> Além da relevância histórica, essa definição merece atenção por evidenciar o caráter

---

<sup>89</sup> A definição de Valdés (2000) é considerada uma descrição mais estrita do estudante da língua de herança, já que pressupõe algum nível de conhecimento da língua espanhola. Outros autores como Beaudrie e Ducar (2005) vão incluir

bilíngue do chamado falante de herança e por matizar essa noção, deixando claro que os níveis de conhecimento dessa língua variam significativamente entre os sujeitos. Valdés busca ainda deixar claras as diferenças entre os processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para os que regem o trabalho com línguas de herança.

O conceito “língua de herança” não é, no entanto, isento de críticas. Ofélia García (2012) enxerga no seu uso um apagamento do bilinguismo, já que essa prática promoveria uma abordagem da língua espanhola “separada y compartamentalizada del inglés, y no como parte de las prácticas discursivas de los bilingües norteamericanos” (p. 359). A autora chama a atenção, portanto, para a necessidade de que o espanhol ensinado a sujeitos de origem hispânica não seja visto apenas como um elemento que remete ao passado, mas sim como um idioma tão legitimamente estadunidense quanto o inglês. Adoto a denominação língua de herança especialmente por sua ampla utilização no campo, mas compreendo como extremamente válida a reivindicação de García de que o espanhol não pode ser visto como uma língua menos norte-americana que o inglês.

Assim, um percurso comum para esses falantes de espanhol de herança nos EUA é a exposição muitas vezes monolíngue em espanhol até os cinco anos de idade em casa, e a partir daí um processo de escolarização que se dá quase em sua totalidade em língua inglesa. Tais sujeitos atingem diferentes níveis de proficiência na língua familiar, Zapata (2018) afirma que o conhecimento de espanhol nesses casos pode ser descrito como mais implícito e muitas vezes desigual, com maior contato com determinados registros e profundo desconhecimento de outros.

A autora afirma ainda que, em muitos casos, esses falantes podem, inclusive, ter certa fluência, mas desacompanhada do conhecimento sobre o funcionamento de gêneros textuais ou de conhecimentos metalinguísticos, elementos essenciais para um letramento efetivo. Essa característica também evidencia a relevância da separação entre o falante de herança e o aprendiz de espanhol como L2, em muitos casos o estudante de origem hispânica imerso na aula de língua estrangeira passa por situações como as descritas por Potowski (2002), em um curso de espanhol com alunos bilíngues e aprendizes de ELE, o primeiro grupo se sentia por vezes intimidado por não conhecer aspectos formais da língua, os nomes dos modos verbais, por exemplo, ainda que conseguissem empregá-los adequadamente nos exercícios propostos em sala.

Outro elemento fundamental para a caracterização do falante de herança é sua conexão com

---

ainda estudantes de origem hispânica que não tem qualquer conhecimento da língua de herança. Do ponto de vista da aquisição da linguagem (vertente teórica que norteia o trabalho de Valdés) esses sujeitos são indistinguíveis de aprendizes de espanhol como L2.

o universo cultural hispânico. De fato, se as questões identitárias foram durante um longo tempo colocadas em segundo plano no estudo de L2, no caso das línguas de herança elas representam o cerne do debate (LEEMAN, J., RABIN, L., e ROMÁN-MENDOZA, E. 2011). Dessa forma, há uma relação direta entre as habilidades na língua de herança dominadas por cada falante e sua inserção no universo *latinx*, os laços que constrói com a comunidade, a família e mesmo com objetos culturais como filmes, música e literatura.

Cabe refletir também sobre os aspectos raciais envolvidos no ensino de espanhol para *latinx* nos EUA. Uma vez que tais sujeitos são frequentemente racializados, termo definido como “the sociopolitical process of imposing structural disadvantage on certain kinds of bodies that have been categorized as phenotypically marked” (BUCHOLTZ *et al*, 2018), sua linguagem também passa por processos de estigmatização que precisam ser levados em conta no ensino de espanhol como língua de herança. Nesse contexto, se torna fundamental desconstruir a ideia de que existem variedades mais legítimas que outras, vários dos estudos que lidam com dados empíricos (POTOWSKI, 2001; e BURGO, 2016, por exemplo) apontam o desprestígio das variedades conhecidas pelos falantes de herança, como um fator que influi negativamente na autoestima linguística desses estudantes e que, por vezes, resulta em um desempenho abaixo do esperado na disciplina.

Num documentário autobiográfico em que trata com extrema delicadeza do desafio de criar crianças bilíngues nos Estados Unidos, *Lenguas Gemelas/Twin Tongues: Learning English in America*, Iliana Pagán-Teitelbaum<sup>90</sup>, apresenta a experiência do início da escolarização de seus dois filhos, elaborando assim um retrato da relação de migrantes de segunda geração com a língua espanhola. O filme, apesar de extremamente pessoal consegue ao mesmo tempo tocar questões comuns a muitas famílias migrantes. O medo de que as crianças percam a língua de herança assim como o receio de que sofram preconceito e rejeição na escola por não falarem a língua inglesa pode ser descrito como uma preocupação que perpassa toda a narrativa dos pais.

Um dos grandes méritos do filme é justamente transparecer os temores desse casal de pais de origens hispânicas distintas, Iliana é porto-riquenha e seu marido peruano, diante desse processo de transição tão significativo para a vida familiar. Além da família, o filme também dá voz aos professores responsáveis por receber as duas crianças na escola, profissionais que relatam toda a complexidade da tarefa de integrar alunos de origens e heranças linguísticas distintas.

Além disso, *Lenguas Gemelas/Twin Tongues* representa uma série de pontos também

---

<sup>90</sup> *Lenguas gemelas/Twin tongues* encontra-se em fase de pós-produção, a versão a que tive acesso, de 2019 foi exibida no V Coloquio Internacional Latinos nos Estados Unidos, realizado pela Casa de las Américas em Havana, Cuba.

explorados pela literatura linguística que trata das línguas de herança e de seu ensino. Em uma das primeiras cenas, a diretora-narradora descreve a angústia de ter a responsabilidade de transmitir sozinha com o marido aos filhos a língua de seus ancestrais, já que todo o contato com a língua se dá no espaço familiar. Em outro momento, o pai das crianças, refletindo sobre sua própria criação, marcada por uma intensa vida comunitária em grande medida marcada por apoio mútuo, menciona a ideia de reciprocidade andina e afirma sua vontade de transmitir esse valor tão caro a sua experiência pessoal aos filhos, associando a língua a esse processo. Ensinar a língua espanhola se torna, portanto, mais do que a mera transmissão de um conjunto de estruturas linguísticas, mas sim uma forma de produzir vínculos e estabelecer valores. Dessa forma, o filme deixa claro o quanto a criação de um ambiente que favoreça atitudes positivas em relação à língua de origem pode ser um aliado na manutenção da língua de herança e na aquisição da língua inglesa.

Esse retrato evidencia a necessidade de desenvolvimento de estratégias específicas de ensino para esse perfil de estudante. Valdés (2005) descrevendo a situação do ensino de espanhol para latinos entre os anos 60 e 80 menciona a ausência de materiais didáticos adequados e situações bastante específicas que evidenciam distinções existentes entre falantes de herança e aprendizes de língua estrangeira, um exemplo nesse sentido é diferenciação entre *ser* e *estar*, muito familiar para o primeiro grupo e que representa um tema complexo para o segundo.

O ensino de Espanhol como língua de herança se dá hoje nos Estados Unidos essencialmente na educação de nível secundário (high school) e superior, números de 2000 revelaram que apenas 18% das universidades ofereciam cursos com esse perfil, taxa que cresceu para 40% em 2012. Trata-se de um trabalho com língua que difere muito do realizado com línguas estrangeiras, não só pelas características dos aprendizes, mas também pelas metas estabelecidas, Potowski e Lynch, (2014) apresentam em um artigo que traça um panorama dos estudos de espanhol como língua de herança nos EUA hoje um conjunto com sete metas:

- 1) mantener el español;
- 2) adquirir una variedad prestigiosa del español;
- 3) aumentar el espectro bilingüe;
- 4) transferir las destrezas de lectura y escritura del inglés al español;
- 5) fomentar el potencial académico;
- 6) fomentar actitudes positivas frente a la lengua y la cultura de herencia;
- 7) desarrollar la conciencia cultural.

Ter em vista os objetivos dessa variedade do ensino de línguas é sem dúvidas um elemento fundamental para o planejamento das atividades e para a avaliação do desempenho dos estudantes.

O ensino de espanhol como língua de herança requer também um diagnóstico preciso das demandas do estudante a partir de sua relação com a língua espanhola. Valdés (2005), partindo das

teorias de aquisição da linguagem, apresenta a seguinte sistematização dos processos que podem envolver estudantes que decidam estudar formalmente o espanhol:

(a) acquisition of incompletely acquired features of the L1 as a “second” language, (b) first language (re-)acquisition involving the acquisition of features that have undergone attrition, (c) acquisition of a second dialect (D2 acquisition), (d) development of discourse skills in the written and oral language including the acquisition of formal registers and styles (R2 acquisition) and literacy, and (e) expansion of receptive proficiencies into productive grammars (p. 418).

Apenas a partir da articulação entre metas e reconhecimento das características específicas dos estudantes de herança é possível planejar estratégias adequadas para essa variedade de ensino de espanhol. Uma exploração mais detalhada dos processos descritos por Valdés não está entre os objetivos deste artigo, mas sua menção cumpre a função de demonstrar o quão diversificadas e complexas são as possíveis demandas para o ensino de espanhol para *latinxs*. As especificidades caracterizadas por esses processos impactam diretamente na atuação dos professores que atuam com o ensino de língua de herança. Uma vez que o ensino sistematizado de espanhol para *latinx* é algo recente, nota-se uma grande lacuna na formação de professores para esse fim, no geral, como aponta Potowski (2001) o letramento em língua de herança fica sob responsabilidade de docentes de língua estrangeira.

Do ponto de vista das práticas docentes, um dos principais deslocamentos que precisam ser feitos pelo professor de língua espanhola para Potowski (2001) é a utilização do que a autora chama de correção como guia. Falantes de herança de espanhol, exatamente por sua relação identitária com a língua, tendem a lidar de forma controversa com correções. Para tanto, Potowski e Lynch (2014) mencionam três princípios que devem reger metodologicamente o ensino de língua espanhola para falantes de herança: a utilização de um modelo *top down*, a adoção de um ponto de vista “sociolinguisticamente informado” para correção dos estudantes e o emprego de uma instrução que pode ser descrita como “learner-centered”, ou seja, voltada para as necessidades específicas dos estudantes.

O primeiro desses princípios parte da ideia de que ao contrário do ensino de língua estrangeira, o trabalho com línguas de herança deve partir do que os estudantes já sabem para o posterior acréscimo de novas informações, assim, é mais efetivo trabalhar a partir de estruturas linguísticas mais complexas. Já o segundo chama atenção para o elemento da complexidade sociolinguística do ensino de línguas de herança, é fundamental que o docente responsável por esse tipo de instrução adote uma postura sensível diante dos conhecimentos do estudante, isso evita, por exemplo, que

elementos dialetais sejam compreendidos como equívocos linguísticos a serem corrigidos. O último dos princípios descritos pelas autoras faz referência à necessidade da elaboração de atividades específicas levando-se em consideração as competências que o estudante já possui.

O tema da formação do professor para o ensino de línguas de herança, embora apareça com frequência nos estudos aqui citados ainda é um campo de estudo bastante recente e que não aparenta estar acompanhando o crescimento da oferta de cursos com esse perfil. Gironzetti e Belpoliti (2018), em um estudo de revisão bibliográfica que mapeou artigos sobre línguas de herança relacionados a práticas pedagógicas publicados entre 2000 e 2017 identificaram apenas 48 textos com esse perfil, um número pequeno, se levado em consideração o significativo número de pesquisas dedicadas a línguas de herança com outros recortes realizadas nesse mesmo período e ainda mais restrito diante do universo de pesquisas sobre ensino de línguas estrangeiras.

Algumas iniciativas, no entanto, ganham destaque no esforço para reversão desse quadro, reunindo material e recursos para o ensino não apenas do espanhol, mas de outros idiomas ensinados a partir da concepção de língua de herança nos EUA. Merecem destaque nesse sentido o site da *Alliance for Advancement of Heritage Languages in America* e a plataforma virtual *Teaching Spanish for native speakers* que reúnem tanto textos científicos sobre o tema, o site da *Alliance*, por exemplo, conta com um repositório de dissertações e teses sobre ensino de línguas de herança, quanto recursos para professores que trabalham com estudantes com esse perfil. Existe também uma revista dedicada exclusivamente à publicação de artigos sobre o tema, a *Heritage Language Journal*.

Menciono ainda duas ações com objetivo de fomentar práticas pedagógicas específicas para o ensino de línguas de herança, com alguma ênfase no espanhol, o curso virtual *Teaching Heritage Languages* oferecido pela Universidade da Califórnia Los Angeles (UCLA)<sup>91</sup>, e o manual *Heritage Language Teaching: Research and Practice* publicado por Beaudrie, Ducar e Potowski, em 2014.

Dada a escassez de recursos e materiais próprios para o ensino de espanhol como língua de herança e a complexidade das demandas pedagógicas desse tipo de aprendiz, torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias que aliem o desenvolvimento de habilidades linguísticas com o reforço de elementos identitários do universo cultural hispânico. Um exemplo nesse sentido é um conjunto de atividades desenvolvido por Clara Burgo em um artigo de 2016, a autora utiliza a História Oral como recurso para o desenvolvimento de competências linguísticas em espanhol, ao mesmo tempo em que estimula uma reflexão sobre a própria história familiar entre os estudantes. Trata-se de

---

<sup>91</sup> O curso completo pode ser encontrado no endereço: [http://startalk.nhlrc.ucla.edu/Default\\_startalk.aspx](http://startalk.nhlrc.ucla.edu/Default_startalk.aspx)

uma proposta que reconecta o estudante com a língua e com a história a ela relacionada, um exemplo de ação pontual que consegue associar diferentes nuances do ensino de língua de herança e promover o letramento multicultural de que trata Zapata (2018):

The mission is then to offer learners the tools to develop the traditional literacy skills expected in the academic environment in socially and linguistically framed dynamic ways, while, at the same time, promoting the development of those multiliteracies that will result in the understanding and production of other kinds of multimodal forms of expression through which learners can express their individual and community identities in Spanish (ZAPATA, 2018, p. 11).

### **Considerações finais**

Torna-se Evidente, dessa forma, que pensar os estudos hispânicos hoje passa necessariamente por incluir os Estados Unidos e sua complexa relação com a parcela da população que se identifica com o espanhol. O presente trabalho, longe de ambicionar esgotar esse debate, tentou apresentar um levantamento panorâmico dos principais debates feitos sobre a língua espanhola e seu ensino nesse país.

Ganhou destaque nesse sentido o controverso debate sobre o chamado *Spanglish*, essa palavra de difícil definição que simboliza o trânsito entre espanhol e inglês. Sobre esse tema, acredito que independente do termo usado para dar conta da situação multiplicidade linguística da comunidade *latinx* nos EUA hoje é fundamental compreender esse deslocamento entre línguas como um processo dinâmico. Para retomar García (2012) O bilinguismo no século XXI não é a soma de dois monolinguismos, mas sim uma constante circulação entre os dois idiomas.

Com o crescimento do número de *latinxs* nos EUA que pertencem os grupos de migrantes de segunda ou terceira geração e o fortalecimento na crença do estudo do idioma como ferramenta de valorização identitária e política, fica claro que a demanda pelo ensino de espanhol como língua de herança tende a crescer nas próximas décadas e por essa razão merece maior espaço nos estudos hispânicos.

Como propõe Dumitrescu (2013) “El futuro del español en los Estados Unidos parece estar cada vez más en manos de estos hablantes y/o aprendices de herencia, de segunda y tercera generación, ya sean o no descendientes de matrimonios hispanos mixtos.” O compromisso com uma educação efetivamente bilíngue para esse grupo é sem dúvidas o maior desafio para que o espanhol ocupe nos EUA o espaço que lhe corresponde.

Cabe o questionamento sobre validade do estudo desse tema fora dos EUA. O ensino do



espanhol como língua de herança parece, de fato, uma realidade bastante distante da que vivenciamos no Brasil. No entanto, é possível refletir sobre o papel que essa variedade do ensino de línguas pode assumir no futuro, especialmente com o crescimento significativo de comunidades como a boliviana e a peruana em São Paulo, ou mesmo nas regiões de fronteira, marcadas por uma intensa situação de bilinguismo. Pensando a didática do ensino de línguas de herança em um espectro mais amplo, é possível ainda um diálogo com os estudos realizados em regiões do país em que são faladas línguas minoritárias.

Assim, no presente artigo procurei me aproximar desse complexo tema que é a presença da língua espanhola nos Estados Unidos, e seu ensino como língua de herança para migrantes de segunda ou terceira geração. Se a linguagem pode configurar uma forma de opressão, ela também tem potencial para se tornar uma ferramenta de reversão desse quadro.

## Referências

- ANZALDÚA, G. *Borderlands/La Frontera: the new mestiza*. São Francisco: Aunt Lute books, 1987.
- BALESTRA, A.; MARTÍNEZ, G.; MOYNA, M. I. *Recovering the U.S. Hispanic Linguistic Heritage: Sociohistorical Approaches to Spanish in the United States*. Houston: Arte Público Press, 2008.
- BEAUDRIE, S. M., DUCAR, C., E POTOWSKI, K. *Heritage language teaching: research and practice*. Nova Iorque: McGraw-Hill, 2014.
- BEAUDRIE, S. y C. DUCAR, C. “Beginning Level University Heritage Programs: Creating a Space for all Heritage Language Learners”. *Heritage Language Journal* 3 (1): 1–26, 2005.
- BUCHOLTZ, M., CASILLAS, D. I., e LEE, J.-S. *Feeling it: language, race, and affect in Latinx youth learning*. Routledge: Nova Iorque, 2018.
- BURGO, C. Oral History as an Innovative Language Teaching Technique for Spanish Heritage Language Learners. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, SL, 28 (3): 451–459, 2016.
- CENSUS. Quick facts - United States: Race and Hispanic Origin. <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/PST045219>
- DÍAZ, J. *The brief and wondrous life of Oscar Wao*. Nova Iorque: Riverhead Books, 2007.
- \_\_\_\_\_. *La maravillosa vida breve de Óscar Wao*. Trad. Achy Obejas. Barcelona: Mondadori, 2008.
- DUMITRESCU, D. El español en Estados Unidos a la luz del censo de 2010: Los retos de las próximas décadas. *Hispania*, SL, Volume 96, Number 3, Sep, pp. 525-541, 2013. doi: 10.1353/hpn.2013.0096
- GARCÍA O. El papel del translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. In: DUMITRESCU, D. El español en Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares. Nova Iorque: Ediciones ANLE, 2012
- GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, Roberto. Hablar espanglish es devaluar el español. In: TORRES, A. El español de América. Barcelona: Publicacions y Edicions de la Universidad de Barcelona, 1997.
- GIRONZETTI, E., e BELPOLITI, F. Investigación y pedagogía en la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH): una metasíntesis cualitativa. *Journal of Spanish Language Teaching*, SL, 5(1), 16–34, 2018. doi:10.1080/23247797.2018.1469854
- LEEMAN, J., RABIN, L., e ROMÁN-MENDOZA, E. (2011). Identity and Activism in Heritage Language Education. *The Modern Language Journal*, SL, 95(4), 481–495. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01237.x
- LACORTE, M., e SUÁREZ GARCÍA, J. *La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro*. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 129–136, 2014. doi:10.1080/23247797.2014.970358
- LIPSKI, Jonh. Is “Spanglish” the third language of the South?: truth and fantasy about U. S. Spanish. *LAVIS-III*, University of Alabama, Tuscaloosa, April 16, 2004.
- LOZANO, R. *An American language: The History of Spanish in the United States*. Oakland: University of California Press, 2018.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. Dialectología hispánica de los Estados Unidos. *Enciclopedia del español en los Estados Unidos: Anuario del Instituto Cervantes 2008*. Ed. Humberto López-Morales. Madrid: Instituto Cervantes/Español Santillana. 200–21, 2009.
- PEW HISPANIC CENTER. *A Nation of Immigrants: A Portrait of the 40 Million, including 11 Million Unauthorized*. Washington, DC: Pew Hispanic Center, 2013.
- POTOWSKI, K. Educating university foreign language teachers to work with heritage Spanish speakers. In B. Johnston, S. Irujo (Eds.), *Research and practice in language teacher education: Voices from the field. Selected papers from the first international conference on language teacher education*. Minneapolis: University of Minnesota/Center for Advanced Research in Language Acquisition, 2001.
- POTOWSKI, K. Experiences of Spanish Heritage Speakers in University Foreign Language Courses and Implications



for Teacher Training. *ADFL Bulletin*, SL, 33 (3): 35–42, 2002.

POTOWSKI, K., e LYNCH, A. Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 154–170, 2014. doi:10.1080/23247797.2014.970360

VALDÉS, G. Introduction. In *AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16: Spanish for Native Speakers*, 1–20. Fort Worth: Harcourt, 2000.

\_\_\_\_\_. Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, SL, 89(3), 410–426, 2005. doi:10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x

TWIN Tongues/Lenguas gemelas: learning english in America. Direção: Iliana PagánTeitelbaum. Versão Casa de las Américas, 2019.

ZAPATA, G. C., e LACORTE, M. *Multiliteracies pedagogy and language learning: teaching Spanish to heritage speakers*, Cham: Palgrave Macmillan, 2018.

**Submissão: agosto de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**

## Resenha

### **COLLINS COBUILD INTERMEDIATE LEARNER'S DICTIONARY: ALIANDO O RIGOR DA DESCRIÇÃO LINGÜÍSTICA ÀS FUNÇÕES DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO**

### ***COLLINS COBUILD INTERMEDIATE LEARNER'S DICTIONARY: COMBINING A RIGOROUS LINGUISTIC DESCRIPTION WITH RECEPTION AND PRODUCTION***

**Laura Campos de Borba**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

lauracborba@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5316-9334>

## Resumo

Esta resenha apresenta a quarta edição do dicionário *Collins Cobuild Intermediate Learner's Dictionary* (HANDS; MACAULAY, 2018). Primeiramente, comentam-se os princípios que fundamentaram a compilação da obra. Em seguida, estabelece-se um paralelo entre os segmentos informativos dos verbetes e as funções de compreensão e produção. Finalmente, chama-se a atenção para informações nas páginas finais da obra que são potencialmente úteis para auxiliar em tarefas de produção. Conclui-se que o dicionário descreve a língua inglesa de maneira magistral. Contudo, o aprendiz precisa ter um conhecimento considerável da gramática do inglês para consultá-lo. Entre os aprendizes brasileiros, talvez o estudante de graduação em Letras-ínglês e os professores de inglês sejam os que melhor podem tirar proveito da obra.

**Palavras-chave:** Dicionário de aprendizes; Língua inglesa; Aprendizagem de língua estrangeira.

## Abstract

*This book review presents the fourth edition of Collins Cobuild Intermediate Learner's Dictionary (HANDS; MACAULAY, 2018). First, the analysis focus on principles that underlie the compilation of this dictionary. Then, information in the articles is correlated with the linguistic functions of reception and production. Finally, information on the final pages of the dictionary is remarked on, especially their usefulness to production tasks. In conclusion, Collins Cobuild Intermediate Learner's Dictionary magisterially describes the English language. However, the user may have considerable knowledge of English grammar to consult it. Among Brazilian learners, perhaps BA students in the English language and English teachers are the ones who can have the benefit of the dictionary.*

**Keywords:** Learner's dictionary; English language; Foreign language learning.

*Collins Cobuild Intermediate Learner's Dictionary* (HANDS; MACAULAY, 2018), doravante CCID4 (2018), propõe-se a seguir com a tradição da linha Cobuild de refletir a língua em uso, por um lado, e atender às necessidades do consulente, por outro – embora esse segundo aspecto fique muito mais claro nas páginas finais do dicionário do que nos seus verbetes. Os comentários que seguem referem-se a essas duas dimensões do CCID4.

O reflexo da língua inglesa em uso, ou “how the real English works” [como o verdadeiro inglês funciona] (CCID4, 2018, p. vii), é repetidas vezes mencionado no texto introdutório ao dicionário, bem como na sua contracapa, para promover o CCID4 (2018). Segundo consta na introdução (p. vii), o Collins Corpus, com suas 4,5 bilhões de palavras, é a base de dados a partir da qual se selecionam as palavras-entrada, identificam-se e ordenam-se os significados que dão origem às acepções, elegem-se definidores para as paráfrases explanatórias e extraem-se os exemplos que acompanham as acepções. De fato, essa metodologia de descrição baseada em *corpus* já está legitimada na tradição lexicográfica inglesa – a exceção, talvez, dos exemplos, que dividem opiniões sobre a extração do *corpus* com ou sem adaptações, ou se poderiam ser inventados.

É também com base no Collins Corpus que o CCID4 (2018) informa o consulente quais são as 3.100 palavras mais frequentes no inglês. Além de uma lista completa nas páginas finais do CCID4 (2018), os lemas correspondentes a esse conjunto de palavras recebem destaque com cor diferenciada no decorrer da macroestrutura. O que não ficam claro é o que levou os lexicógrafos a ajustarem o ponto de corte em 3.100 – e não 3.000 ou outro número.

Além da descrição da língua inglesa em uso, o CCID4 (2018, p. vii) também se apresenta como expoente de uma “long-established user-friendly tradition” [tradição didática de longa data] ao se referir à linha Cobuild. Primeiramente, os editores definem o usuário como alguém que se encontra no nível B1 ou superior – não se sabe se de proficiência ou de aprendizagem – segundo a escala do *Common European Framework of Reference (CEFR)*. Contudo, não fica claro o que isso significou em termos de seleção de informações a partir do Collins Corpus, isto é, qual foi o ponto de corte para selecionar palavras-entrada e acepções. Certamente foi aplicado algum critério, já que se trata de um dicionário com menor volume que o seu correspondente para aprendizes avançados, mas não se sabe se está relacionado às necessidades do usuário ou se foi adotado algum tipo de frequência mínima – novamente sem que se saiba qual e por quê – desvinculada do usuário.

Em segundo lugar, ainda na introdução, os editores esclarecem que o CCID4 (2018) é uma obra para quem precisa resolver tarefas de compreensão e produção (p. vii). A maior parte dos segmentos informativos presentes nos verbetes são bifuncionais, ou seja, auxiliam, em maior ou menor medida, tanto na resolução de dúvidas de compreensão como de produção. Os comentários que seguem se referem mais especificamente aos segmentos informativos relativos ao significado das unidades léxicas, pois é nessa dimensão que o CCID4 (2018) manifesta parte considerável dos seus intentos de ser *user-friendly*.

A paráfrase explanatória, também chamada *definição*, é um segmento informativo altamente

bifuncional e ao qual estão subordinados outros segmentos informativos, como padrões morfossintáticos, coligações, exemplos, marcas de uso, sinônimos e colocações. Em função dessa variedade de informações incluídas ou relacionadas às paráfrases, esse segmento informativo, que normalmente está associado à função de compreensão, no CCID4 (2018), é fundamental para a função de produção.

Em verbetes polissêmicos, que possuem mais de uma acepção, as paráfrases aparecem antecedidas de rótulos gramaticais (*grammatical labels* no original), isto é, códigos relativos à classificação morfológica (verbo, substantivo, adjetivo, etc.) e subcategorias morfológicas (verbo modal, verbo de ligação, substantivo próprio, etc.). Em diversos casos, aparecem informações complementares, tais como flexão (substantivos contáveis e não contáveis, *singularia tantum* e *pluralia tantum*), padrões de complementação verbal (transitividade, voz passiva, *phrasal verbs*) e posicionamento sintático (adjetivos antes de substantivos ou após verbos de ligação). A essas informações, acrescentam-se códigos de fraseologias e unidades e combinatórias léxicas que são usados para expressar atos de fala.

No total, o CCID4 (2018) emprega 31 códigos dessa natureza para introduzir as paráfrases explanatórias, os quais estão listados, elucidados e exemplificados nas páginas iniciais da obra (p. xvii-xxi). Os rótulos gramaticais manifestam na prática o que, nos estudos lexicológicos, Igor Mel'cuk e os demais estudiosos da Teoria Sentido-Texto (MEL'CUK; MILICÉVIC, 2014, p. 33-35) propõem como dimensão tríplice, e não apenas dicotômica, do signo linguístico – isto é, não somente significante e significado, mas, estes, associados a padrões morfológicos e sintáticos. No âmbito da compreensão, os códigos em questão funcionam como mecanismo de busca de paráfrases explanatórias a partir do padrão gramatical com que são usadas. Já no âmbito da produção, os códigos esclarecem como expressar um determinado significado em termos de morfologia e sintaxe.

Embora sumamente interessantes do ponto de vista da descrição linguística, os rótulos gramaticais podem ser difíceis de interpretar, tanto em função do conhecimento gramatical que requerem como, também, da identificação dos referentes dos códigos. Por um lado, o dicionário pressupõe que o consulente tenha conhecimento das noções gramaticais salientadas ou que vá estudá-las nas páginas iniciais do CCID4 (2018, p. xvii-xxi); por outro lado, a obra requer que o consulente memorize essa lista de códigos ou que consulte suas legendas nas páginas iniciais da obra quando tiver dúvidas. Tais ressalvas adquirem uma importância fundamental se se tem em vista que os rótulos gramaticais são, conforme comentado acima, o mecanismo de localização de significados. Soma-se ainda a essas observações o fato de que, por priorizar a ordenação de acepções a partir do significado

mais frequente ao menos frequente, conforme o Collins Corpus, e no contrafluxo de dicionários de aprendizes de inglês de outras linhas editoriais, o CCID4 (2018) abriga sob um mesmo verbete manifestações de distintas classes morfológicas. Assim, no verbete *date*, por exemplo, as acepções 1, 6 e 8 se referem à manifestação como substantivo contável (“N-COUNT”)<sup>92</sup>; as acepções 2, 3 e 7 são relativas à manifestação como verbo transitivo (“V-T”); a 4 como fraseologia (“PHRASE”); e a 5 como verbo intransitivo (“V-I”) – nesse caso, cabe observar que a divergência do conceito de verbo intransitivo no inglês em relação ao português pode confundir o consulente brasileiro. Ainda que os dicionários Cobuild partam da premissa de que uma hierarquia de significados por frequência e, independente da classe morfológica, favorece a localização de acepções mais usadas no inglês, esse método termina exigindo um esforço maior do consulente que esteja acostumado a dicionários de aprendizes de inglês que separem em diferentes verbetes categorias morfológicas distintas.

As paráfrases explanatórias, por sua vez, estão incumbidas não somente de elucidar significados, como também de assinalar em negrito padrões coligacionais, especialmente quando o lema ocorre junto de uma palavra gramatical. Também reforçam os códigos gramaticais que as introduzem, destacando-os em negrito. No verbete *dare* [atrever-se; desafiar; ousar], por exemplo, as acepções 1 e 2 introduzem os padrões gramaticais de *dare* no início de cada paráfrase explanatória: “1 V-T & MODAL If you **dare to** do something, you have enough courage to do it. [...] 2 V-T & N-COUNT If you **dare** someone **to** do something, or challenge them to do it **for a dare**, you challenge them to prove that they are not frightened of doing it. [...]”<sup>93</sup> (CCID4, 2018, s.v. *dare*. Negrito no original). Nota-se que a valência também está presente, embora não receba destaque tipográfico. Tais informações são extremamente úteis para fins de produção; a sua inclusão dentro da paráfrase e destaque em negrito é uma alternativa interessante de apresentação de padrões gramaticais (ou melhor, de certos tipos de combinatória léxica) sem sobrecarregar o verbete e, ao mesmo tempo, chamando a atenção do consulente. Os exemplos que seguem as paráfrases explanatórias servem como mecanismo explanatório auxiliar da paráfrase e reforçam os padrões gramaticais.

Após a sucessão de acepções, alguns verbetes contam com pós-comentários, isto é, informações que se julgam pertinentes apresentar ao usuário. Esses espaços são empregados principalmente para indicar sinônimos, colocações, notas de uso e campos léxicos, isto é, informações pertinentes para tarefas de produção. Os sinônimos são discriminados conforme a acepção a que se

<sup>92</sup> O código para substantivos contáveis é “N-COUNT” enquanto o código para os não contáveis é “N-UNCOUNT”.

<sup>93</sup> [1 V-T & MODAL Se você se **atreve a** fazer algo, você tem coragem suficiente para fazê-lo [...] 2 V-T & N-COUNT Se você **desafia** alguém **a** fazer algo, ou o desafia a fazê-lo **por provocação**, você o desafia a provar que não tem medo de fazê-lo]

referem, o que é um ponto positivo do CCID4 (2018); para distinções semânticas e morfossintáticas entre cada opção sinonímica, no entanto, é necessário recorrer aos verbetes correspondentes. As colocações também são discriminadas por acepções; além disso, e como divisão secundária, empregam-se fórmulas indicando a classe morfológica do colocado. No verbete *friend* [amigo], por exemplo, as colocações relativas à acepção 1 (“A friend is someone who you know well and like, but who is not related to you” [um amigo é alguém que você conhece bem e de quem gosta, mas que não é parente seu]) aparecem sob as fórmulas “noun + friend” [substantivo + friend] e “adjective + friend” [adjetivo + friend] (CCID4, 2018, s.v. *friend*). As notas de uso contêm informações sobre erros de aprendizes nos âmbitos semântico, gramatical e fonológico. Há um alerta inicial sobre o que não se deve fazer, seguido de um exemplo errôneo e outro correto, como no verbete *demand* [exigir; demandar]: “When demand is a verb, don’t use ‘for’ after it. Don’t say, for example, ‘~~They are demanding for higher wages~~’. Say ‘They are demanding higher wages’”<sup>94</sup> (CCID4, 2018, s.v. *demand*, usage. Destaques no original). Os campos léxicos, por sua vez, referem-se às palavras relacionadas ao lema. Por um lado, usam-se ilustrações em um quadro chamado “Visual dictionary” [Dicionário visual] para tratar de hipônimos (no verbete *boat* [barco], os tipos de barcos e navios) e relações de meronímia (no verbete *eye* [olho], as partes do olho). Por outro lado, usam-se pequenos textos com o propósito de salientar unidades léxicas e combinatórias léxicas que se relacionam com o lema das mais diversas maneiras, como hiponímia, meronímia, colocações, entre outros. No quadro “Vocabulary in context” [Vocabulário contextualizado] do verbete *crime* [crime], por exemplo, aparecem destacadas em negrito as palavras e combinatórias *burglary* [roubo], *robbery* [roubo], *cybercrime* [crime cibernético], *violent* [crimes] [crimes violentos], *criminal* [criminoso], *identity theft* [roubo de identidade], [crimes] *committed* [crimes cometidos], *gradual fall* [queda gradual], [to] *have money stolen* [ter seu dinheiro roubado], entre outras. Trata-se de textos relativamente curtos (há 123 palavras no texto de *crime*, por exemplo), que recordam os de um livro didático e que são apresentados como uma inovação para aproximar a obra do usuário. Aparentemente, trata-se de textos inventados, já que não possuem referência. Esse fato é um tanto curioso para um dicionário que enfatiza diversas vezes o papel central que o Collins Corpus ocupa no processo de compilação da linha Cobuild (“The corpus lies at the heart of each entry” [O *corpus* está no coração de cada entrada]).

Finalmente, não se pode deixar de mencionar o conteúdo que o CCID4 (2018) apresenta em

<sup>94</sup> [Quando exigir é um verbo, não use ‘por’ depois dele. Não diga, por exemplo, ‘Eles estão exigindo por salários mais altos’. Diga ‘Eles estão exigindo salários mais altos’]

suas páginas finais: um guia de estilo (“Writing style guide”), um apanhado de expressões linguísticas de funções comunicativas (“Language in use”), um compêndio gramatical (“General grammar guide”), uma lista com as 3.100 palavras mais frequentes do inglês (“Frequent words”) e uma lista com palavras do âmbito acadêmico (“Academic word list”). As duas primeiras seções são, sem dúvidas, as mais interessantes. O guia de estilo trata dos efeitos de sentido de certas escolhas na escrita. Entre os temas tratados, constam: *plain English*<sup>95</sup> [inglês simples], pontuação, clichês, redundância, ambiguidade, registro (formal, neutro e informal), tom, ênfase, números, datas, abreviaturas e acrônimos, boas maneiras para evitar discriminação por raça, religião ou sexo e para dirigir-se a pessoas com deficiência. A seção “Language in use”, por sua vez, assemelha-se ao que o CEFR (2001), por exemplo, denomina de funções comunicativas. Nela constam orientações sobre como expressar atos de fala (sugerir, oferecer, solicitar, aconselhar, comparar, opinar, concordar, discordar, recusar, desculpar-se, explicar, convidar, agradecer) e modalidade (possibilidade, impossibilidade, probabilidade, certeza, dúvida, habilidade, inabilidade). Também há orientações sobre como se expressar em determinados gêneros discursivos (texto argumentativo, postulação a vaga de trabalho, correspondências de negócios e serviços, correspondências pessoais e formais, entre outros). Tanto o guia de estilo como as funções comunicativas oferecem um arrazoado de temas vinculados, em sua maioria, à dimensão discursiva da língua, isto é, um âmbito que foge ao tipo de informações passíveis de serem contempladas por um verbete de dicionário. Sob a perspectiva do usuário, são de grande valia para auxiliar na resolução de tarefas comunicativas que envolvam produção.

CCID4 (2018) é um dicionário que se destaca pelo louvável esforço por descrever a língua inglesa em seus diversos níveis de organização. Atribui-se uma especial atenção ao eixo sintagmático e à função de produção linguística, ampliando-se o potencial de auxílio da obra. A principal ressalva diz respeito ao quão compreensíveis são as informações dos verbetes para um estudante de nível B1, seja de aprendizagem ou de proficiência – aliás, a que se refere o nível “B1+” é outro aspecto que o dicionário não esclarece. A crítica se refere mais precisamente aos códigos gramaticais, os quais, tal como comentado anteriormente, são numerosos, potencialmente difíceis de memorizar e, ao mesmo tempo, fundamentais pela sua condição de mecanismo de localização de significados. Talvez, um consulente com mais experiência de estudo gramatical do inglês, como o estudante do curso de Letras-

---

<sup>95</sup> *Plain English* é um movimento em prol de uma linguagem clara e concisa em documentos de órgãos governamentais e outras entidades interessadas. Conforme consta em seu *site* oficial (<http://www.plainenglish.co.uk>), o objetivo do movimento é fazer campanha contra o uso de jargões, linguagem formal de difícil compreensão [gobbledygook] e a disseminação de informações enganosas.



inglês e o professor de inglês, por exemplo, estejam mais preparados para lidar com os códigos gramaticais empregados pelo CCID4 (2018) e consigam, assim, tirar mais proveito da obra.



## Referências

CCID4. HANDS, Penny; MACAULAY, Alison (eds.). *Collins Cobuild Intermediate Learner's Dictionary*. 4. ed. Glasgow: HarperCollins, 2018. 920 p.

CEFR. COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <https://rm.coe.int/1680459f97>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MEL'CUK, Igor; MILICÉVIC, Jasmina. La langue naturelle. In: MEL'CUK, Igor; MILICÉVIC, Jasmina. *Introduction à la linguistique*. Vol. 1. Paris: Hermann Éditeurs, 2014. Chapitre 1, p. 29-61.

Plain English Campaign. *About us*. Disponível em: <http://www.plainenglish.co.uk/about-us.html>. Acesso em: 17 ago. 2020.

**Submissão: setembro de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**