

em **Linguagem** **Discurso**

ISSN 1982-4017

volume 18, número 3, set./dez. 2018

ISSN 1982-4017 (eletrônica)

em Linguagem (Dis)curso

**Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem
Universidade do Sul de Santa Catarina**



Tubarão – SC

v. 18, n. 3, p. 449-803, set./dez. 2018

Dados Postais/Mailing Address

Revista Linguagem em (Dis)curso

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Unisul

A/C: Comissão Editorial

Avenida José Acácio Moreira, 787

88.704-900 – Tubarão, Santa Catarina, Brasil

Fone: (55) (48) 3621-3000 - Fax: (55) (48) 3621-3036

E-mail: lemd@unisul.br

Site: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/index.htm>

Portal de Periódicos: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso

SciELO: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1518-7632&nrm=iso&lng=pt

Ficha Catalográfica

Linguagem em (Dis)curso/Universidade do Sul de Santa Catarina. -
v. 1, n. 1 (2000) - Tubarão: Unisul, 2000 -

Quadrimestral

ISSN 1518-7632; 1982-4017

1. Linguagem - Periódicos. I. Universidade do Sul de
Santa Catarina.

CDD 405

Elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

Indexação/Indexation

Os textos publicados na revista são indexados em: SciElo Brasil; EBSCO Publishing; LLBA - Linguistics & Language Behavior Abstracts (Cambridge Scientific Abstracts); MLA International Bibliography (Modern Language Association); Linguistics Abstracts (Blackwell Publishing); Ulrich's Periodicals Directory; Directory of Open Access Journals (DOAJ); Clase (Universidad Nacional Autónoma de México); Latindex; Journalseek (Germanics); Dialnet (Universidad de La Rioja); Social and Human Sciences Online Periodicals (Unesco); GeoDados (Universidade Estadual de Maringá); OASIS (Ibict); Portal de Periódicos (CAPES); Portal para Periódicos de Livre Acesso na Internet (Ministério da Ciência e Tecnologia, Brasil).

The journal and its contents are indexed in: SciElo Brasil; EBSCO Publishing; LLBA - Linguistics & Language Behavior Abstracts (Cambridge Scientific Abstracts); MLA International Bibliography (Modern Language Association); Linguistics Abstracts (Blackwell Publishing); Ulrich's Periodicals Directory; Directory of Open Access Journals (DOAJ); Clase (Universidad Nacional Autónoma de México); Latindex; Journalseek (Germanics); Dialnet (Universidad de La Rioja); Social and Human Sciences Online Periodicals (Unesco); GeoDados (Universidade Estadual de Maringá); OASIS (Ibict); Portal de Periódicos (CAPES, Brazil); and Portal para Periódicos de Livre Acesso na Internet (Ministry of Science and Technology, Brazil).



Reitor

Mauri Luiz Heerd

Vice-Reitor

Lester Marcantonio Camargo

Chefe de Gabinete

Ademar Schmitz

Secretária Geral da Unisul

Mirian Maria de Medeiros

Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa, Pós-graduação, Extensão e Inovação

Hércules Nunes de Araújo

Pró-Reitor de Administração e Operações

Heitor Wensing Júnior

Assessor de Marketing, Comunicação e Relacionamento

Fabiano Ceretta

Assessor Jurídico

Lester Marcantonio Camargo

Diretor do Campus Universitário de Tubarão

Rafael Ávila Faraco

Diretor do Campus Universitário da Grande Florianópolis

Zacaria Alexandre Nassar

Diretor do Campus Universitário Unisul Virtual

Ana Paula Reusing Pacheco

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem

Fábio José Rauen (Coordenador)

Nádia Régia Maffi Neckel (Coordenadora Adjunta)

Av. José Acácio Moreira, 787

88704-900 – Tubarão - SC

Fone: (55) (48) 3621-3000 – Fax: (55) (48) 3621-3036

Sítio: www.unisul.br

Editores/Editors

Fábio José Rauhen (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Maria Marta Furlanetto (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Silvânia Siebert – Editora Associada (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)

Secretária Executiva/Executive Secretary

Kellen Oliveira (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)

Comitê Editorial/Editorial Committee

Adair Bonini (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 Andréia da Silva Daltoé (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Carmen Rosa Caldas-Coulthard (University of Birmingham, Birmingham, Inglaterra)
 Débora de Carvalho Figueiredo (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 Freda Indursky (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)
 Maurício Eugênio Maliska (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Sandro Braga (Universidade Federal de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (Univ. Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)

Conselho Consultivo/Advisory Board

Alba Maria Perfeito (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil)
 Aleksandra Piasecka-Till (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil)
 Alessandra Baldo (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil)
 Ana Cristina Ostermann (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil)
 Ana Cristina Pelosi (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
 Ana Elisa Ribeiro (Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, Brasil)
 Ana Zandwais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)
 Anna Christina Bentes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil)
 Anna Flora Brunelli (Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, Brasil)
 Angela Paiva Dionísio (Universidade Federal do Pernambuco, Recife, Brasil)
 Antônio Carlos Soares Martins (Instituto Fed. do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, Brasil)
 Aparecida Feola Sella (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil)
 Belmira Rita da Costa Magalhães (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil)
 Bethania Sampaio Corrêa Mariani (Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil)
 Cleide Inês Wittke (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil)
 Conceição Aparecida Kindermann (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Cristiane Gonçalves Dagostim (Faculdade SATC, Criciúma, Brasil)
 Cristina Teixeira Vieira de Melo (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil)
 Dânie Marcelo de Jesus (Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, Brasil)
 Danielle Barbosa Lins de Almeida (Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil)
 Désirée Motta-Roth (Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil)
 Enio Clark de Oliveira (Texas Christian University – TCU, Fort Worth, Texas, United States)
 Eric Duarte Ferreira (Universidade Federal Fronteira Sul, Chapecó, Brasil)
 Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
 Fernanda Mussalim (Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil)
 Gisele de Carvalho (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
 Gustavo Ximenes Cunha (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)
 Heloísa Pedroso de Moraes Feltes (Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil)
 Heronides Maurílio de Melo Moura (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 João Carlos Cattelan (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil)
 José Luiz Vila Real Gonçalves (Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Brasil)
 Júlio César Araújo (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)

Lilian Cristine Hübner (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, p. Alegre, Brasil)
 Luiz Paulo da Moita Lopes (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
 Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)
 Marci Fileti Martins (Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, Brasil)
 Maria Antónia Coutinho (Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal)
 Maria Cecília de Miranda Nogueira Coelho (Univ. Federal de Minas Gerais, B. Horizonte, Brasil)
 Maria da Conceição Fonseca-Silva (Univ. Est. do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Brasil)
 Maria de Fátima Silva Amarante (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil)
 Maria Ester Moritz (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil)
 Maria Izabel Santos Magalhães (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
 Maria Otilia Ninin (Universidade Paulista, Santana de Parnaíba, Brasil)
 Mariléia Silva dos Reis (Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, Brasil)
 Marly de Bari Matos (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)
 Maurício Eugênio Maliska (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Mônica Magalhães Cavalcante (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
 Mônica Santos de Souza Melo (Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Brasil)
 Nicolás Bermúdez (Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional del Arte, Buenos Aires, Argentina)
 Nívea Rohling (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil)
 Nukácia Meyre Silva Araújo (Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil)
 Onici Claro Flôres (Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Brasil)
 Orlando Vian Jr. (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil)
 Patrícia da Silva Meneghel (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Pedro de Moraes Garcez (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)
 Pedro de Souza (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 Raquel Bambirra (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)
 Ricardo Moutinho (Universidade de Macau, Macau, China)
 Richarles Souza de Carvalho (Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Brasil)
 Roberto Leiser Baronas (Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil)
 Rossana de Felipe Böhlke (Fundação Universidade do Rio Grande, Rio Grande, Brasil)
 Sandro Braga (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 Sebastião Lourenço dos Santos (Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Brasil)
 Sílvia Ines C. C. de Vasconcelos (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 Simone Padilha (Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil)
 Solange Leda Gallo (Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, Brasil)
 Sônia Maria de Oliveira Pimenta (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)
 Susana Borneo Funck (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 Vanessa Wendhausen Lima (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Vera Lúcia Lopes Cristovão (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil)
 Wilson José Leffa (Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Brasil)
 Wander Emediato (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)

Equipe Técnica/Technical Team

Tradução e revisão/Translation and Revision

Editores (português); Elita de Medeiros (inglês e espanhol)

Bolsista/Trainee

Israel Vieira Pereira

Diagramação/Layout

Fábio José Rauen

SUMÁRIO
CONTENTS
CONTENIDO

EDIÇÃO CORRENTE
CURRENT EDITION
EDICIÓN CORRIENTE

Editorial | *Editorial* | *Editorial*

O papel da revisão da literatura na argumentação do texto acadêmico

The role of literature review in the argumentation of the academic text

El papel de la revisión de la literatura en la argumentación del texto académico

Fábio José Rauen

459

Artigos de Pesquisa | *Research Articles* | *Artículos de investigación*

Sexisme et féminisation de la langue: un processus de manuélistion

Sexism and feminization of language: a process of manualization

Sexismo y feminización del lenguaje: un proceso de manualización

Sexismo e feminização da língua: um processo de manualização

Dantielli Assumpção Garcia

471

Políticas públicas como tema de produção textual:

uma análise bakhtiniana de cinco edições da prova de redação do ENEM

Public policies as the theme for text production:

a bakhtinian analysis of five editions of ENEM composition exam

Políticas públicas como tema de producción textual:

un análisis basado en Bajtín de cinco ediciones de la prueba de redacción del ENEM

Renato Cabral Rezende

485

Scènes prototypiques de protestations féministes:

La matérialité signifiante du corps dans le mouvement du discours

Prototypical scenes of feminist protests:

the materiality of the body in the movement of discourse

Cenas prototípicas de protestos feministas:

la materialidad significativa del cuerpo en el movimiento del discurso

Cenas prototípicas de protestos feministas:

a materialidade significativa do corpo no movimento do discurso

Emanuel Angelo Nascimento

507

- A responsabilidade enunciativa no texto de divulgação científica midiática
The enunciative responsibility in text of media scientific popularization
Responsabilidad enunciativa en el texto de divulgación científica mediática
 Marcos Filipe Zandonai
 Maria Eduarda Giering
 Maria Helena Albé 527
- Investigating the role of pragmatic connectives in journalistic textual genres
Investigando o papel de conectores pragmáticos em gêneros textuais jornalísticos
Investigando el rol de conectores pragmáticos en géneros textuales periodísticos
 Janice Helena Chaves Marinho
 Gustavo Ximenes Cunha 545
- A construção do objeto de ensino *seminário*
 sob o ponto de vista dos gestos didáticos
The construction of the teaching object seminar
under the point of view of didactic gestures teaching
La construcción del objeto de enseñanza seminario
bajo el punto de vista de los gestos didáticos
 Mariza Perobelli 565
- Memes de natureza cômica como estratégia de resistência a discursos hegemônicos:
 análise das reações à campanha #GaysNoMerecenMedallas no Twitter
Comic memes as resistance strategy to counter hegemonic discourses:
an analysis of the reactions to the hashtag #GaysNoMerecenMedallas on Twitter
Memes de naturaleza cómica como estrategia de resistencia a discursos hegemónicos:
análisis de las reacciones a campaña #GaysNoMerecenMedallas en Twitter
 Thiago Dias Oliva 583
- Conceitos e modelos de letramento digital:
 o que escolas de ensino fundamental adotam?
Concepts and models of digital literacy:
what do elementary schools adopt?
Conceptos y modelos de letramiento digital:
¿lo qué escuelas de enseñanza primaria adoptan?
 Regina Cláudia Pinheiro 603
- O ato de curtir: a standardização da responsividade no *Facebook*
The act of liking: the standardization of responsiveness on Facebook
El acto de le dar un me gusta: la estandarización de la respuesta en el Facebook
 Artur Daniel Ramos Modolo 623

Ensaio | *Essay* | *Ensayo*

Para uma história epistemológica do conceito de formação discursiva

For an epistemological history of the discursive formation concept

Para una historia epistemológica del concepto de formación discursiva

Claudiana Narzetti

647

**DOSSIÊ INTERFACES LOCAIS E
TRANSLOCAIS DO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO
DOSSIER LOCAL AND TRANSLOCAL
INTERFACES OF CONTEMPORARY PORTUGUESE
DOSIER INTERFACES LOCALES Y
TRANSLOCALES DEL PORTUGUÉS CONTEMPORÂNEO
INÊS SIGNORINI (ORG.)**

Apresentação | *Presentation* | *Presentación*

Por que o estudo das interfaces do português contemporâneo é relevante para o campo aplicado dos estudos da língua(gem)

What is the relevance of contemporary portuguese contact zones to the applied language studies

¿Por qué estudiar las interfaces del portugués contemporáneo es relevante para el campo aplicado de los estudios de lengua(je)?

Inês Signorini

665

Artigos de Pesquisa | *Research Articles* | *Artículos de investigación*

Interface do português com a língua de sinais em publicações de um professor surdo em rede social

Portuguese interface with sign language in publications of a deaf professor in social network

Interface del portugués con la lengua de señales en publicaciones de un profesor sordo en rede social

Aryane Santos Nogueira

673

Todos nós semos de frontera: ideologias linguísticas e a construção de uma pedagogia translíngua

Todos nós semos de frontera: linguistic ideologies and the construction of a trans-lingual pedagogy

Todos nós semos de frontera: ideologías lingüísticas y la construcción de una pedagogía translengua

Adriana Carvalho Lopes

Daniel do Nascimento Silva

695

- Dinâmicas sociolinguísticas e culturais de inclusão/exclusão de alunos descendentes de imigrantes russos no sul do Brasil
Sociocultural dynamics of inclusion/exclusion of Russian descendent students in Southern Brazil
Dinámicas sociolingüísticas y culturales de inclusión/exclusión de alumnos descendentes de inmigrantes rusos en sur de Brasil
Maria Inêz Probst Lucena
Bianca Campos 715
- Quem é estudante falante de português em famílias de origem brasileira em Toronto, Canadá? Questões de classe
Children of Brazilian migrant families as Portuguese-speaking students in Toronto: Class matters
¿Quién es estudiante hablante de portugués en familias de origen brasileña en Toronto, Canadá? Cuestiones de clase
Pedro de Moraes Garcez 729
- Corpo como contexto-de-ocorrência de metapragmáticas sobre o português em socializações de estudantes migrantes para o Brasil
Body as context-of-occurrence of metapragmatics about Portuguese in socializations of migrant students to Brazil
Cuerpo como contexto-de-ocurrencia de meta pragmáticas sobre el português en socializaciones de estudiantes migrantes a Brasil
Joana Plaza Pinto 751
- Viagem textual pelo Sul Global:
ideologias linguísticas *queer* e metapragmáticas translocais
Textual travel by Global South: queer linguistic ideologies and translocal meta-pragmatics
Viaje textual por el Sur Global:
ideologías lingüísticas queer y meta-pragmáticas translocales
Luiz Paulo da Moita Lopes
Branca Falabella Fabrício 769
- Micropolíticas de expansão do português:
mães gerenciadoras e difusoras de línguas
Micropolicies of Portuguese spread: mothers as language managers and promoters
Micropolíticas de expansión del Portugués: madres grenciadoras y difusoras de lenguas
Tatiana Martins Gabas 785

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180301-00-00>

O PAPEL DA REVISÃO DA LITERATURA NA ARGUMENTAÇÃO DO TEXTO ACADÊMICO

Fábio José Rauen*

Universidade do Sul de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem

Tubarão, SC, Brasil

1 ARGUMENTAÇÃO DO TEXTO ACADÊMICO

Defendemos neste ensaio de apresentação do terceiro fascículo do volume 18 de Linguagem em (Dis)curso que a estrutura retórica intrínseca de um texto acadêmico comporta minimamente dois argumentos condicionais *in tandem*. Com o primeiro argumento A_1 , denominado *argumento do objetivo*, assumimos que se houver pelo menos um problema epistêmica e metodologicamente relevante ou justificável como premissa P_1 , então é legítimo eleger pelo menos um objetivo como conclusão Q_1 . Com o segundo argumento A_2 , denominado *argumento das conclusões*, assumimos que, no contexto do primeiro argumento, se houver pelo menos uma evidência epistêmica e metodologicamente relevante ou justificável como premissa P_2 , então é legítimo elaborar pelo menos uma conclusão Q_2 .¹

Os dois argumentos funcionam *in tandem* justamente porque o primeiro argumento configura-se como premissa do segundo, de modo que se há pelo menos um objetivo Q_1 , que decorre de pelo menos um problema epistêmica e metodologicamente relevante ou justificável P_1 , então é legítimo elaborar pelo menos uma conclusão Q_2 , que decorre de pelo menos uma evidência epistêmica e metodologicamente relevante ou justificável P_2 .

Consequentemente, a estrutura da argumentação intrínseca de um texto acadêmico pode ser modelada com a seguinte formulação lógica:

$$A_1(P_1 \rightarrow Q_1) \rightarrow A_2(P_2 \rightarrow Q_2)$$

Se isso estiver correto, ao admitir que a validade lógica deve transitar do primeiro argumento para o segundo $A_1 \rightarrow A_2$, segue-se que a correção de um estudo transita da emergência epistêmica e metodologicamente relevante ou justificável de pelo menos um problema em direção à elaboração epistêmica e metodologicamente relevante ou justificável de pelo menos uma conclusão $P_1 \rightarrow Q_2$.

* Doutor em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1096-7253>. E-mail: fabio.rauen@unisul.br.

¹ Sobre a pertinência desses argumentos, ver Volpato (2011).

Posto isso, podemos modelar a transitividade dessa cadeia argumentativa no seguinte conjunto S_{1-5} de suposições, a saber:

S_1 – Se A_1 (se houver pelo menos um problema epistêmica e metodologicamente relevante ou justificável como premissa P_1 , então é legítimo eleger pelo menos um objetivo como conclusão Q_1), então A_2 (se houver pelo menos uma evidência metodológica e teoricamente relevante ou justificável como premissa P_2 , então é legítimo elaborar pelo menos uma conclusão Q_2).

S_2 – Há pelo menos um problema P_1 epistêmica e metodologicamente relevante ou justificável.

S_3 – É legítimo eleger pelo menos um objetivo Q_1 .

S_4 – Há pelo menos uma evidência P_2 epistêmica e metodologicamente relevante ou justificável.

S_5 – É legítimo elaborar pelo menos uma conclusão Q_2 .

Observe-se que a eleição do objetivo Q_1 no argumento A_1 decorre da atribuição de relevância ou justificação epistêmica e metodológica a pelo menos um problema P_1 ; e a elaboração da conclusão Q_2 no argumento A_2 decorre da atribuição de relevância ou justificação epistêmica e metodológica a pelo menos uma evidência P_2 . Dado que a qualidade de objetivos Q_1 e conclusões Q_2 decorre da qualidade de problemas P_1 e evidências P_2 , segue-se que o papel da revisão epistêmica e metodológica do estado de arte exerce papel fulcral nesta cadeia de inferências.

2 DOIS ESQUEMAS PROTÓTIICOS DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

Quando observamos a configuração de trabalhos de conclusão de curso e de artigos científicos nacionais, ainda que a partir de uma prospecção superficial, é possível encontrar dois esquemas prototípicos de organização textual em competição: o modelo convencional e o modelo IMRAD. Admitindo que esses esquemas prototípicos impõem condições de elaboração da escrita, assumimos que eles afetam a forma como os dois argumentos são textualizados e devem ser levados em conta por todos os atores envolvidos não apenas na cadeia de elaboração de textos acadêmicos – autores, editores, consultores e revisores, entre outros –, mas também na cadeia de formação qualificada de novos quadros – estudantes, orientadores e avaliadores, entre outros.

O primeiro modelo, que vimos chamando de convencional ou tradicional entre outros motivos porque é reforçado pela cultura escolar (RAUEN, 2015; 2018), é prevalente em ciências humanas e sociais, e organiza o texto acadêmico nas consagradas categorias de introdução, desenvolvimento e conclusão. Conforme as características epistêmicas e metodológicas de cada estudo e levando em consideração os padrões estabelecidos pelas comunidades discursivas de cada área do conhecimento, o desenvolvimento pode ser organizado em diferentes seções ou capítulos, abrigando desde configurações nocionais e argumentativas típicas de ensaios bibliográficos, até relatos de pesquisas sofisticadas que demandam em geral por revisões teóricas, exposição de metodologia, e descrição e interpretação de evidências produzidas pela investigação.

O segundo modelo, denominado IMRAD², prevalente em ciências exatas e biológicas, em especial aquelas com forte competição internacional, organiza o texto acadêmico em quatro categorias, reservadas à introdução, aos materiais e métodos, aos resultados e às discussões.

Entre outras, duas diferenças relevantes no que se refere ao papel da literatura saltam aos olhos quando cotejamos os dois modelos e podem explicar características culturais de formação e de elaboração textual bastante singulares: a forma como os modelos lidam com a exposição da literatura e com a interpretação das evidências.

A primeira diferença diz respeito à presença de uma categoria específica para revisões bibliográficas no modelo tradicional, ausente no modelo IMRAD. Não sem motivo, textos formatados no primeiro modelo, especialmente aqueles que decorrem de trabalhos de iniciação científica ou de conclusão de cursos, tendem a valorizar revisões bibliográficas, em geral temáticas, a ponto de produzirem equívocos frequentes como os de revisar em excesso tópicos da literatura ou revisar tópicos que não são usados para descrever e interpretar as evidências³. No modelo IMRAD, a demanda pela literatura pervade o texto desde a emergência do problema, passando pela eleição de materiais e métodos e prospecção dos resultados, até – e principalmente – a discussão dos resultados.

A segunda diferença diz respeito à presença de um capítulo ou seção de conclusões no modelo tradicional, ausente no modelo IMRAD⁴. Conclusões no modelo tradicional não deveriam acrescentar elementos ao que foi descrito e interpretado no desenvolvimento do trabalho, funcionando, ao modo de um resumo, como um texto remissivo que enfeixa os elementos essenciais do texto integral. Contudo, é recorrente encontrar nos manuais de redação acadêmica, metodologia científica ou metodologia da pesquisa orientações que propõem acrescentar condições e limitações da pesquisa, sugestões para novas pesquisas ou recomendações de uso dos resultados, razão pela qual é também recorrente intitular essa categoria como considerações finais. Ora, se é o caso de o trabalho ter desenvolvido adequadamente um ensaio bibliográfico ou de ter descrito e interpretado as evidências à luz da literatura, caberia questionar por que questões como condições, limitações, sugestões e recomendações deveriam emergir somente nas chamadas considerações finais.

No modelo IMRAD, por sua vez, seções ou capítulos de discussão dos resultados destinam-se justamente a cotejar as evidências com a literatura, dispensando a emergência de uma seção específica para conclusões ou considerações finais. Em outras palavras, não há necessidade de redigir uma seção específica de conclusões nesse modelo, uma vez que elas constituem os resultados da pesquisa, são destacadas na discussão e fazem parte do resumo dos respectivos textos. Entretanto, a cultura redacional parece impor ao trabalho formatado nesse segundo modelo a emergência de conclusões. Não sem razão, se podemos encontrar estudos formatados no modelo convencional que contêm seções ou capítulos de análise com descrição e interpretação das evidências que são seguidas de

² Este modelo foi elaborado pelo International Committee of Medical Journals Editors – ICMJE (Comitê Internacional de Editores de Revistas Médicas) e é denominado IMRAD justamente por ser um acrônimo destas categorias em inglês, *introduction, material and methods, results and discussion*.

³ Muitos desses equívocos decorrem de uma necessidade instalada no ensino superior brasileiro de “provar” aos avaliadores que o autor leu a bibliografia pertinente. Nossa hipótese é a de que essa necessidade tende a ser considerada na cultura de elaboração e de avaliação de artigos científicos.

⁴ É possível encontrar na literatura, contudo, casos onde a categoria *discussão* é intitulada como *conclusão*.

seções ou capítulos de considerações finais com condições, limitações, sugestões e recomendações; encontramos igualmente estudos formatados no segundo modelo com seções ou capítulos de resultados, discussão e conclusões ou mesmo considerações finais, estas duas últimas contendo condições, limitações, sugestões e recomendações.

Apresentadas essas questões, podemos retomar a questão dos dois argumentos do texto acadêmico, refletindo como eles podem ser modelados nos dois esquemas prototípicos de textualização e enfatizando nessa reflexão a exposição da bibliografia e a interpretação das evidências.

3 TEXTUALIZAÇÃO DOS ARGUMENTOS NO MODELO TRADICIONAL

Considerando o modelo convencional, o *argumento do objetivo* $P_1 \rightarrow Q_1$ é textualizado na seção ou capítulo de introdução, e o *argumento das conclusões* $P_2 \rightarrow Q_2$, em suas versões mais complexas, tende a ser textualizado em seções ou capítulos reservados, respectivamente, à revisão da literatura, à metodologia e à descrição e interpretação das evidências – premissas do argumento – seguidas de seção ou capítulo reservado às conclusões ou considerações finais – conclusão do argumento.

Em síntese, trata-se de algo que pode ser textualizado como:

Se para atingir o objetivo, é necessário revisar determinada literatura – revisão da literatura; conforme essa determinada literatura, é necessário usar determinado método – metodologia; e conforme esse determinado método, é necessário analisar essas determinadas evidências – descrição e interpretação P_2 ; então é justificável ou relevante elaborar determinadas conclusões ou considerações finais Q_2 .

Segue-se dessa textualização, à luz da transitividade dos argumentos que expusemos anteriormente, o que vimos chamando para fins didáticos de *regra de ouro* para a elaboração e para a avaliação de textos acadêmicos no modelo convencional (RAUEN, 2015; 2018). Conforme essa regra de ouro, um texto acadêmico somente deve apresentar conclusões a partir de evidências; somente elaborar evidências fundamentadas em um método; somente utilizar um método a partir da prospecção da literatura relevante; somente revisar a literatura orientado por um objetivo esclarecido; somente estabelecer um objetivo que seja justificável; e, por fim, somente prospectar justificativas que decorram de um problema relevante.

A regra de ouro produz uma versão *backward* de nossos argumentos. Algo como:

A_2 – Orientado por pelo menos um objetivo Q_1 , somente elabore uma conclusão Q_2 a partir de pelo menos uma evidência P_2 epistêmica e metodologicamente relevante ou justificada;

A_1 – Somente eleja um objetivo Q_1 a partir de pelo menos um problema P_1 epistêmica e metodologicamente relevante ou justificado.

Esse encadeamento pode ser transformado em sugestões práticas para a redação de textos acadêmicos. Magnusson (1996, p. 88), por exemplo, sugere cinco regras simples para a redação *a posteriori* de artigos, para evitar o que ele denomina de *hopeless tangle of observation and inferences* (emaranhado insolúvel de observação e inferências), que reinterpretamos neste ensaio à luz de nossos dois argumentos $A_1 \rightarrow A_2$ *in tandem*.

Assumindo que a melhor forma de organizar o texto é proceder da conclusão para a introdução, sua primeira regra sugere que o pesquisador deve primeiro escrever as conclusões do estudo para indicar a direção que o texto vai tomar. A ideia fundamental desta primeira estratégia é a de que o ponto central de interesse de um texto científico é a conclusão Q_2 a que ele chega.

As três regras seguintes de Magnusson dão conta das premissas P_2 do argumento da conclusão A_2 . Segundo o autor, o pesquisador deve apresentar somente os resultados necessários e indispensáveis para se chegar às conclusões, apresentar somente os métodos necessários e indispensáveis para se chegar aos resultados que fundamentam as conclusões e discutir somente as informações que se referem às conclusões (por exemplo, a revisão de literatura que modifica, amplia, contradiz ou confirma as conclusões).

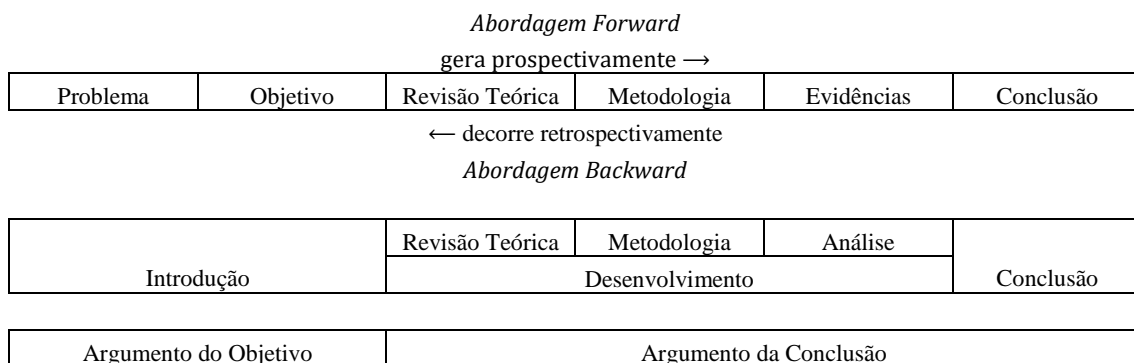
Depois de o argumento da conclusão A_2 ter sido organizado, a quinta e última regra de sua proposta de redação acadêmica sugere que o pesquisador deve escrever uma introdução que contenha somente as informações mínimas necessárias para apresentar o argumento do objetivo A_1 .

Segundo Magnusson, ao escrever de trás para frente, os pesquisadores geram textos enxutos e limpos, porque se concentram nos pontos essenciais do estudo, iniciando pelas conclusões que são apoiadas pelos resultados pertinentes, passando pelos resultados que são apoiados pelos métodos pertinentes, para, mais à frente, discutir estas conclusões e elaborar uma introdução coerente.

Dado que nem sempre é possível terminar o estudo para depois redigir o texto, especialmente em situações de formação acadêmica – iniciação científica e trabalhos de conclusão – caracterizados por sucessões de avaliações de texto em progresso, essa linha de argumentação pode ser traduzida em sete passos prospectivos, segundo os quais cabe ao pesquisador determinar o problema que dá origem à pesquisa; as justificativas que autorizam responder ao problema; o objetivo que responde ao problema; as teorias que atingem o objetivo; as metodologias que são fundamentadas nas teorias; as evidências que são fundamentadas nas metodologias; e as conclusões a que o trabalho chega.

O esquema da figura 1 a seguir resume o que estamos argumentando:

Figura 1 – Abordagens *forward* e *backward* da organização argumentativa e textual de textos acadêmicos no modelo convencional



Fonte: elaboração própria

Segue dessas observações que o papel da literatura deve pervadir o texto acadêmico mesmo que no modelo tradicional se reserve uma seção ou capítulo específico para explicitá-la. Como dissemos, se a eleição de objetivos Q_1 , de um lado, deve decorrer de ou ser justificada por aportes teóricos, uma vez que a qualidade dessas premissas P_1 transita em direção à qualidade dessa eleição⁵; a elaboração de conclusões Q_2 , por outro, deve decorrer de ou ser justificada pela revisão criteriosa do estado de arte dos aspectos epistêmicos e metodológicos que estão a serviço da descrição e interpretação adequada das evidências produzidas, uma vez que a qualidade dessas premissas P_2 transita em direção à qualidade dessa elaboração.

No que se refere ao escopo da discussão dos resultados, têm sido recorrentes nos textos duas alternativas. Numa perspectiva mais radical, o capítulo ou seção de análise consiste da dissecação crítica das evidências conforme o método descritivo e explanatório escolhido, seja relatando todas as evidências primeiro para depois interpretá-las, seja sucessivamente apresentando e interpretando cada evidência. Isso implica dizer que condições, limitações, sugestões e recomendações das evidências são intrínsecas ao processo de interpretação, o cotejo dos resultados com a literatura é constitutivo da análise das evidências, e o capítulo ou seção de conclusões tem, efetivamente, caráter remissivo. Numa perspectiva menos que radical, condições, limitações, sugestões e recomendações podem compor considerações finais. Todavia, em geral, essa estratégia tende a esvaziar a qualidade da interpretação das evidências no capítulo ou seção anterior.

A propósito, lidar com o estado de arte tem sido uma fragilidade recorrente, especialmente em trabalhos de iniciação e de conclusão de curso que são formatados no modelo convencional. A revisão do estado de arte deve subordinar-se aos dois argumentos que orientam o estudo e formatam o texto, de modo que é a partir dela que se elegem objetivos e aparato epistêmico-metodológico e, principalmente, que se interpretam as evidências produzidas pelo estudo. Contudo, não é incomum encontrarmos trabalhos formatados no modelo tradicional que, apesar de revisão substantiva do tema em estudo, apresentam fragilidades teóricas na eleição de objetivos, na consecução de métodos e na interpretação das evidências que não são ou não são adequadamente cotejadas com o quadro epistêmico e metodológico mais amplo do qual procedem os estudos.

3 TEXTUALIZAÇÃO DOS ARGUMENTOS NO MODELO IMRAD

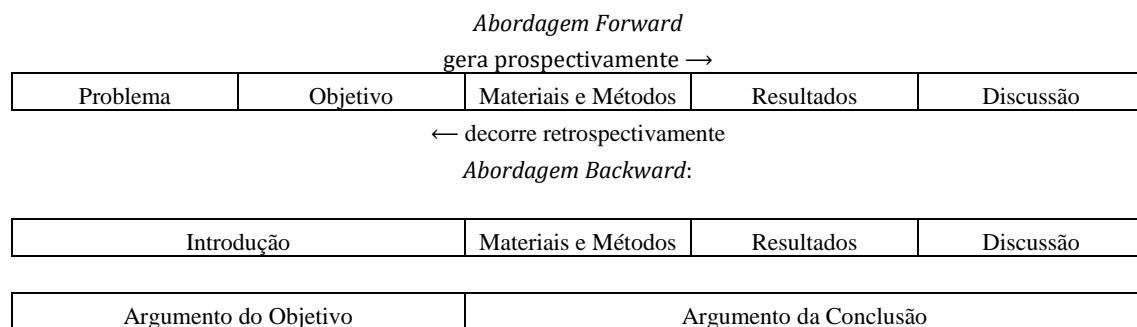
Considerando o modelo IMRAD, observamos que se o *argumento do objetivo* pode ser textualizado na seção ou capítulo de introdução de forma semelhante ao modelo

⁵ Swales (1990, p. 41), ao expor seu modelo CARS (*Creating a Research Space*) de descrição e explicação retórica da elaboração de introdução de artigos científicos, assevera que a introdução de artigos científicos se configura em três movimentos retóricos com os quais os articulistas estabelecem e ocupam um nicho para a pesquisa no interior de um campo de conhecimento. Segundo o autor, os pesquisadores estabelecem primeiro um território, destacando a importância da pesquisa e/ou fazendo generalizações sobre o tema e/ou revisando a literatura. Em seguida, eles estabelecem um nicho, argumentando contra, indicando lacunas, questionando o estado de arte ou mesmo continuando a tradição. É só em seguida que eles ocupam esse nicho, prevalentemente delineando objetivos ou apresentando a pesquisa. Todos esses movimentos e passos retóricos envolvem fundamentalmente a prospecção da literatura.

convencional, o *argumento das conclusões* tem de ser textualizado nas seções ou capítulos reservados, respectivamente, aos materiais e métodos, aos resultados e à discussão⁶.

A figura 2, a seguir, resume essas características, considerando abordagens textuais *forward* e *backward* da organização argumentativa e textual do modelo IMRAD:

Figura 2 – Abordagens *forward* e *backward* da organização argumentativa e textual de textos acadêmicos no modelo IMRAD



Fonte: elaboração própria

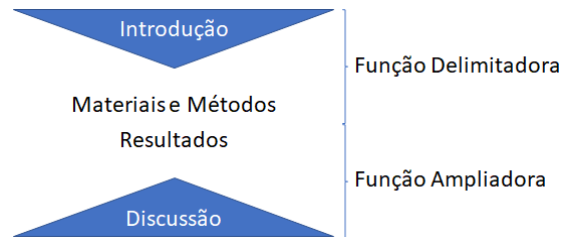
Conforme Day (2001, p. 7), quatro perguntas definem a lógica do modelo IMRAD: a *introdução* responde à pergunta ‘Que problema foi estudado?’; os *materiais e métodos* respondem à pergunta ‘Como o problema foi estudado?’; os *resultados* respondem à pergunta ‘Quais foram as descobertas?’; e a *discussão* responde à pergunta ‘O que estas descobertas significam?’. Noutras palavras, cabe saber nesse modelo se o problema é legítimo, os materiais e métodos são precisos, os resultados são adequados e a discussão dos resultados é relevante para o progresso da ciência.

Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 68ss), a elaboração do texto no modelo IMRAD é simultaneamente delimitadora e ampliadora e pode ser descrita com dois triângulos espelhados. O primeiro desses triângulos é textualizado pela seção ou capítulo de introdução e representa a transição da amplitude do campo ou da disciplina em direção a um nicho no conhecimento onde está o problema específico ainda não resolvido. O segundo desses triângulos é textualizado pela seção ou capítulo de discussão e representa a transição dos resultados gerados pela pesquisa para as implicações mais amplas no campo ou na disciplina a que o estudo pertence. Entre os dois triângulos, as autoras argumentam, estão os materiais e métodos como uma instância particular do primeiro triângulo e os resultados como suporte necessário do segundo triângulo.

⁶ Não é sem motivo que o modelo IMRAD prevalece em pesquisas de viés quantitativo das ciências exatas e biológicas, que demandam por descrição adequada de materiais e métodos, que geram resultados prevalentemente descritos em tabelas e gráficos e que exigem densa interpretação e discussão mediante o cotejo com o estado de arte em vertiginosa atualização. Essas características, ressalve-se, fazem iluminar justamente as quatro categorias destacadas no modelo. Segue-se disso que pesquisas em ciências humanas e sociais, especialmente aquelas que impõem reflexões qualitativas sofisticadas tendem a não se ajustar bem ao modelo.

A figura 3, a seguir, representa o caráter simultaneamente delimitador e ampliador da elaboração de um texto acadêmico formatado no modelo IMRAD:

Figura 3 – Papel delimitador e ampliador da literatura no modelo IMRAD



Fonte: elaboração própria

Assumindo a correção dessa descrição, de fato, a revisão do estado de arte não apenas pervade, mas é constitutiva do modelo IMRAD, uma vez que o estudo parte da literatura mais ampla do campo ou da disciplina a que o estudo pertence na introdução e retorna a essa literatura na discussão dos resultados. Se no modelo convencional esse movimento de procedência e retorno à literatura acaba por ficar implícito e corre o risco de ser negligenciado, no modelo IMRAD ele é sobremaneira ressaltado, especialmente no movimento de retorno, uma vez que os dados devem ser primeiramente dissecados para depois serem interpretados.

No modelo IMRAD, a seção ou capítulo de resultados visa a expor as evidências obtidas no estudo. Em geral, sugere-se que as evidências devem ser apresentadas nessa seção ou capítulo com o mínimo indispensável de discussão ou interpretação; e, sempre que pertinentes, que as evidências devem ser ilustradas por tabelas, quadros ou gráficos e respectivas estatísticas, respeitando o nível de tolerância a ambiguidades de cada área do conhecimento. A seção ou capítulo de discussão, por sua vez, visa a estabelecer uma análise crítica dos resultados confrontando-os com outros estudos.

Conforme Day (2001, p. 44), é na discussão que o autor resume e interpreta os resultados da pesquisa, coteja resultados e interpretação com pesquisas prévias, pondera implicações teóricas e/ou aplicações práticas, apresenta evidências para a conclusão e recomenda aprofundamentos futuros das questões discutidas no trabalho, abrindo espaço para novas pesquisas.

Para Motta-Roth e Hendges (2006, p. 78), a discussão é mais do que um sumário dos resultados. Mais do que mera apresentação dos dados, ela deve ser mais teórica, abstrata, geral, e estar integrada ao campo do conhecimento, conectada ao mundo exterior, focalizada nas implicações e aplicações dos resultados.

Conforme Rey (2003, p. 212), sempre restrito ao exame das evidências, na discussão, cabe ligar os resultados aos conhecimentos anteriores; destacar como os resultados concordam com ou divergem de outros resultados já publicados, chamando a atenção para fatos novos ou excepcionais, para a ausência de correlação ou para a falta de determinadas informações; apresentar claramente as conclusões; discutir as implicações teóricas ou práticas dos resultados; e analisar a significação da pesquisa.

Para Day (2001, p. 46), por sua vez, uma discussão de resultados deve apresentar princípios, relações e generalizações indicadas nos resultados, discutindo-os e não apenas recapitulando-os; indicar qualquer exceção ou falta de correlação e definição de pontos não estabelecidos; demonstrar como resultados e interpretação concordam ou contrastam com trabalhos publicados anteriormente; discutir implicações teóricas e aplicações práticas possíveis; estabelecer conclusões tão claramente quanto possível; e resumir as evidências para cada conclusão.

5 FUNÇÃO DELIMITADORA E AMPLIADORA DA LITERATURA

Admitindo a hipótese de que os textos acadêmicos podem ser descritos e explicados em termos de dois argumentos condicionais *in tandem* e reconhecendo as restrições que os modelos convencional e IMRAD impõem à redação acadêmica, estamos em condições de oferecer um esquema didático que leve em conta a função delimitadora e ampliadora da literatura em ambos os modelos.

Na introdução, cabe à literatura fornecer as garantias epistêmicas e metodológicas com as quais o pesquisador pode prospectar pelo menos um problema que funciona como premissa P_1 para a eleição de pelo menos um objetivo Q_1 . Nesse procedimento que configura o *argumento do objetivo* A_1 , a função da literatura é delimitadora. Não sem razão, costuma-se chamar de *delimitação de um tema* a prospecção analítica de um nicho dentro de um conjunto mais amplo de questões.

Nas demais categorias que constituem, *stricto sensu*, o argumento da conclusão A_2 , a função da literatura em ambos os modelos é delimitadora. No modelo convencional, quando pertinentes, aspectos epistêmicos do problema delimitado são desenvolvidos em seção ou capítulo de revisão teórica, aspectos metodológicos do problema delimitado são desenvolvidos em seção ou capítulo de metodologia e todos os resultados são apresentados para depois serem interpretados ou cada resultado é sucessivamente apresentado e interpretado em seção ou capítulo de análise. No modelo IMRAD, aspectos epistêmicos, quando relevantes, estão diluídos no texto, aspectos metodológicos configuram capítulo ou seção de materiais e métodos, e resultados são apresentados em seção ou capítulo de resultados.

Contudo, é na análise crítica do salto inferencial indutivo que procede das evidências P_2 em direção às conclusões Q_2 que a função da literatura é fundamentalmente ampliadora em ambos os modelos. No modelo IMRAD, cabe à seção ou capítulo de discussão exercer esse papel. No modelo convencional a textualização é mais complexa. Numa versão mais radical em que as conclusões são meramente remissivas, são as seções ou subseções de interpretação das evidências que compõem a seção ou capítulo análise, ou sequências textuais que sucedem as apresentações de resultados nesta seção ou capítulo de análise que cumprem exclusivamente esse papel. Em casos que contemplam considerações finais, parte desse processo ampliador migra para essa última seção ou capítulo.

O quadro que compõe a figura 4, a seguir, resume esse movimento de procedência e retorno à literatura cotejando-o com a cadeia de argumentos $A_1 \rightarrow A_2$ e com os modelos de textualização convencional e IMRAD.

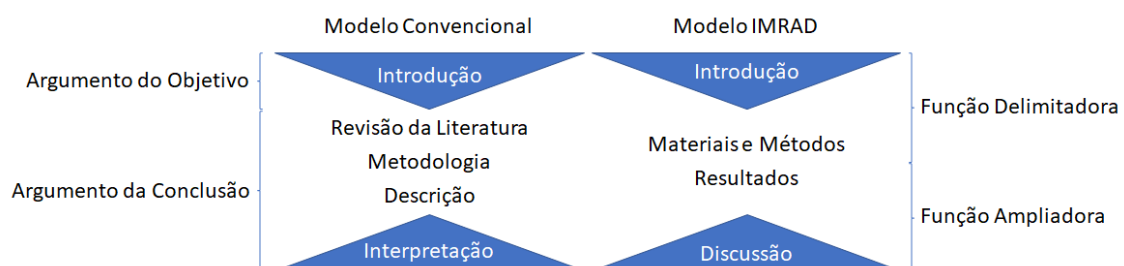
Figura 4 – Função da Literatura na argumentação e textualização de estudos acadêmicos

<i>Função da Literatura</i>	<i>Modelo Convencional</i>	<i>Modelo IMRAD</i>
<i>Delimitadora</i> : Prospecção, fundamentada na literatura do campo ou área do conhecimento, de pelo menos um problema epistêmica e metodologicamente relevante ou justificável como premissa P_1 para a eleição de pelo menos um determinado objetivo Q_1 .	Introdução	Introdução
<i>Delimitadora</i> : Prospecção, fundamentada na literatura do campo ou área do conhecimento, de pelo menos uma evidência epistêmica e metodologicamente relevante ou justificável como premissa P_2 para a elaboração de pelo menos uma conclusão Q_2 .	Revisão da Literatura	
	Metodologia	Materiais e Métodos
	Análise: Descrição	Resultados
<i>Ampliadora</i> : Interpretação, fundamentada na literatura do campo ou área do conhecimento, de pelo menos uma conclusão Q_2 que decorre de pelos menos uma evidência epistêmica e metodologicamente relevante ou justificável como premissa P_2 .	Análise: Interpretação Conclusões Remissivas	Discussão
	Análise: Interpretação Considerações Finais	

Fonte: Elaboração Própria

O esquema que compõe a figura 5 a seguir, por fim, visa a interpretar o conteúdo do quadro anterior. Neste esquema, a cadeia de argumentação $A_1 \rightarrow A_2$ está representada à esquerda, as funções de procedência e de retorno à literatura do campo ou área do conhecimento a que o estudo pertence estão representadas à direita, e as categorias dos modelos de textualização convencional⁷ e IMRAD estão representados nas figuras centrais que levam em conta os dois triângulos da figura 3.

Figura 5 – Formas de textualização da procedência e retorno à literatura e da cadeia de argumentação nos modelos convencional e IMRAD



Fonte: elaboração própria

⁷ Para fins de simplificação, os termos ‘descrição’ e ‘interpretação’ representam as complexidades de textualização das funções descritiva e interpretativa das evidências no modelo convencional.

6 CONCLUSÃO

Analizamos neste ensaio o papel delimitador e ampliador da revisão da literatura em dois modelos recorrentes de formatação de artigos científicos, convencional e IMRAD, assumindo a hipótese de que são mobilizados *in tandem* na elaboração de textos acadêmicos dois argumentos condicionais que organizam, respectivamente, a eleição de objetivos e a elaboração de conclusões. Como argumentamos, o cotejo com a literatura pervade o texto acadêmico. A literatura justifica ou torna relevante epistêmica e metodologicamente a prospecção de pelo menos um problema e a eleição de pelo menos um objetivo, de modo que seu papel delimitador é essencial para a elaboração do argumento do objetivo $P_1 \rightarrow Q_1$. A literatura justifica ou torna relevante epistêmica e metodologicamente a elaboração de evidências com as quais é possível inferir certa conclusão, de modo que seu papel delimitador é essencial para a validade e a correção do argumento da conclusão $P_2 \rightarrow Q_2$. Ela, por fim, habilita interpretar as conclusões considerando o campo ou área do conhecimento a que o estudo pertence, de modo que seu papel ampliador é essencial para a justificar ou tornar relevante o argumento maior do estudo $A_1 \rightarrow A_2$ que engloba sinergicamente tanto o argumento do objetivo como o argumento da conclusão.

REFERÊNCIAS

- DAY, R. A. *Como escrever e publicar um artigo científico*. 5. ed. São Paulo: Santos, 2001.
- MAGNUSSON, W. E. How to write backwards. *Bulletin of the Ecological Society of America*, v. 77, n. 2, p. 88, 1996.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____; _____. (Orgs.). *Redação acadêmica: princípios básicos*. 5. ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.
- RAUEN, F. J. *Roteiros de iniciação à pesquisa*. Tubarão, Ed. da Unisul, 2015.
- _____. *Roteiros de investigação científica*. 2. ed. rev. e atual. Tubarão: Fábio José Rauén, 2018.
- REY, L. *Planejar e redigir trabalhos científicos*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: E. Blücher, 2003.
- SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge U. P., 1990.
- VOLPATO, G. L. *Curso de redação científica*. Botucatu: UNESP, [2011]. Disponível em: <http://propgdb.unesp.br/redacao_cientifica/>. Acesso em: 20 out. 2011.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180302-11117>

SEXISME ET FÉMINISATION DE LA LANGUE: UN PROCESSUS DE MANUÉLISATION*

Dantielli Assumpção Garcia**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Centro de Comunicação, Educação e Artes

Cascavel, PR, Brasil

Résumé : À partir de l'articulation théorique entre l'Analyse de Discours et l'Histoire des Idées Linguistiques, ce travail analyse le manuel *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions* (1999), dans le but de réfléchir sur la constitution du processus de manuélisation d'un langage non sexiste marqué par la féminisation de la langue. La manuélisation d'une langue féminisée produit un savoir sur le genre morphologique, ce qui permet d'explicitier la formation de la forme féminine des noms de métiers, fonctions, grades et titres, et le manuel *Femme, j'écris ton nom... met en évidence que les femmes peuvent exercer (ou exercent déjà) n'importe quel métier et que l'emploi du masculin comme forme générique est une erreur et une agression contre la femme.*

Mots-clés : Féminisation. Manuélisation. Analyse de Discours. Histoire des Idées Linguistiques.

1 INTRODUCTION

Dans ce travail, à partir de la perspective théorique de l'Analyse de Discours et de l'Histoire des Idées Linguistiques, on utilise les notions d'*outil linguistique*, *grammatisation* (AUROUX, 1992) et *manuélisation* (PUECH, 1998) afin d'analyser le manuel *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*, publié en France, en 1999. Ce manuel constitue un savoir sur un « langage non sexiste », c'est-à-dire la matérialisation du genre féminin dans le fonctionnement linguistique. On cherche à comprendre la manière dont ce savoir circule dans la société et formule un dire qui matérialise la présence de la femme dans la langue. On cherche donc à répondre à ces questions : 1. Quel est le genre (morphologique ? socioculturel ?) présent dans ce manuel ? 2. Comment un savoir linguistique qui porte sur la féminisation de la langue est-il disciplinarisé ? 3. Qu'est-ce que féminiser la langue ? 4. Comment peut-on comprendre ce processus de manuélisation d'un langage non sexiste ?

* Ce travail fait partie de ma recherche postdoctorale intitulée *A manualização do saber linguístico e a constituição de uma linguagem não sexista* [La manuélisation du savoir linguistique et la constitution d'un langage non sexiste], à l'Université Estadual do Oeste do Paraná, sous la supervision du Prof. Dr. Alexandre Sebastião Ferreira Soares (PNPD-CAPES).

** Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente dos Cursos de Letras e da Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Email: dantielligarcia@gmail.com.

Notre but est de montrer que la construction d'un langage non sexiste de genre à partir de la féminisation de la langue est une proposition présente dans différents pays, qui essaient de répondre aux revendications féministes pour une position légitimée à la femme, non seulement dans la société, mais aussi dans les usages de la langue dans cette société-là. Basé sur l'Analyse de Discours et l'Histoire des Idées Linguistiques, notre travail incite donc des discussions pertinentes sur les notions de manuélistation et grammatisation d'une langue. Dans le cadre des théories féministes, ce travail nous aide à réfléchir sur l'importance des études qui établissent un rapport entre le langage et les questions de genre. Finalement, en provoquant une discussion théorique sur l'analyse d'outils linguistiques, ce travail provoque aussi une réflexion sur les conditions actuelles de production d'un dire sur le langage (non) sexiste.

Notre texte est divisé en quatre parties. Tout d'abord, nous présentons notre perspective théorique et la manière dont nous comprenons le processus de manuélistation et de grammatisation d'une langue. Ensuite, nous parlons du sexisme dans le langage et nous analysons ses formes de manifestation. Après cela, nous traçons un panorama théorique sur la féminisation d'une langue. Finalement, nous analysons le manuel *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions* (Centre National de la Recherche Scientifique, Institut National de la Langue Française, 1999), afin de comprendre ses propositions de féminisation et de constitution d'un langage non sexiste.

2 LE PROCESSUS DE MANUELISATION

Dans ce travail, nous nous inscrivons dans l'articulation entre l'Analyse de Discours et l'Histoire des Idées Linguistiques (HIL). D'après Eni P. Orlandi (2001), l'approche discursive « nous permet d'analyser les discours du et sur le langage, ce qui nous aide à obtenir nos résultats et [...] nous permet de pratiquer de nouvelles lectures d'archive » (ORLANDI, 2001, p. 16, nous traduisons). En outre, l'auteure souligne que l'approche discursive nous permet de voir l'Histoire des Idées Linguistiques « comme une histoire sujette à l'équivoque, aux relectures, aux divisions, aux différentes inscriptions théoriques, bref, à la critique des théories » (ORLANDI, 2002, p. 9, nous traduisons).

L'Histoire des Idées Linguistiques cherche à comprendre le fonctionnement du savoir linguistique dans différentes sociétés et époques. Elle n'est pas fermée sur la Linguistique Moderne, mais ouverte aux différents types de savoirs produits sur le langage humain. Les travaux en Histoire des Idées Linguistiques analysent la production de savoirs linguistiques depuis l'Antiquité. Selon Auroux (1992, p. 8-9), il y a eu trois révolutions technologiques depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours qui ont contribué au développement des sciences du langage : (i) l'apparition de l'écriture (il y a 3000 ans) : « l'écriture est un des facteurs nécessaires pour l'apparition des sciences du langage » (AUROUX, 1992, p. 8) ; (ii) la grammatisation des langues du monde à partir de la Renaissance : « la Renaissance européenne est le point d'inflexion d'un processus qui conduit à la production de dictionnaires et de grammaires de toutes les langues du monde (et non seulement des langues vernaculaires européennes) » (AUROUX, 1992, p. 8) et (iii) l'informatisation des langues, dont les effets sont encore incertains.

Dans ce travail, notre but est d'analyser la production de manuels de langage non sexiste et la manière dont ces publications formulent un savoir linguistique sur le sexisme. Nous considérons le manuel un outil technologique et un produit socioculturel de vulgarisation d'un savoir sur la langue. Basés sur des lois, des décrets etc., ils essaient de répondre aux discours féministes qui revendiquent une position légitimée pour la femme. Le but de ces manuels, où l'on peut remarquer la diffusion et le fonctionnement de ces savoirs dans la société, est de promouvoir une culture non sexiste où l'équité de genre soit marquée dans les usages linguistiques (GARCIA; SOUSA, 2016).

Conçus comme un outil linguistique¹, les manuels font partie du processus de grammatisation² d'une langue, puisqu'ils la décrivent et l'outillent. Ces outils mettent en évidence le sexisme linguistique et contredisent la norme linguistique courante. En outre, nous concevons les manuels comme un « objet socioculturel clairement identifiable par rapprochement/différenciation (d')avec d'autres produits socioculturels du monde savant » (PUECH, 1998, p. 15-16). Les manuels sont différents, par exemple, d'un dictionnaire. Inscrits dans un discours institutionnel, ils prescrivent et proscrivent certains usages : « à partir des règles grammaticales, les manuels présentent le fonctionnement de la langue et mettent en circulation un certain savoir sur cette langue-là dans la société » (GARCIA, 2017, p. 90, nous traduisons). D'après Puech (1998, p. 15-16), la manuélisation est un processus « par lequel les savoirs linguistiques s'exposent et se diffusent à des fins opératoires de transmission, appropriation, réinvestissement, plutôt que du produit à proprement parler ». Comme l'on verra, les manuels que nous analysons mettent en évidence un savoir linguistique sur le genre morphologique (masculin et féminin), mettent en question l'usage générique du genre masculin et montrent que ce geste empêche la visibilité linguistique de la femme. Pour promouvoir l'équité de genre et supprimer le sexisme dans le langage, ils proposent que le genre féminin soit marqué dans les usages linguistiques.

Ensuite, nous analysons le sexisme dans la langue et nous exposons son fonctionnement dans les usages linguistiques faits par les sujets lors de leur énonciation.

3 LE SEXISME DANS LE LANGAGE

Mills (2008, p. 1) explique que le langage est un espace de lutte entre les sexistes et les militantes pour les droits des femmes, une lutte qui porte sur le droit d'occuper certaines positions, de parler d'une certaine manière et d'occuper certains postes de

¹ « La grammaire n'est pas une simple description du langage naturel. Il faut la concevoir aussi comme un outil linguistique: de même qu'un marteau prolonge le geste de la main de l'homme et le transforme, une grammaire prolonge la parole naturelle, et donne accès à un corps de règles et de formes qui ne figurent souvent pas ensemble dans la compétence d'un même locuteur. Ceci est encore plus vrai dans le cas des dictionnaires : quelle que soit ma compétence linguistique, je ne maîtrise certainement pas toute la grande quantité de mots qui figurent dans les grands dictionnaires monolingues » (AUROUX, 1992, p. 69).

² « Par grammatisation, on doit entendre le processus qui conduit à décrire et à outiller une langue sur la base des deux technologies qui sont encore aujourd'hui les piliers de notre savoir métalinguistique : la grammaire et le dictionnaire » (AUROUX, 1992, p. 65). À notre avis, cette réflexion s'applique aussi aux manuels.

travail. Selon l’auteure (MILLS, 2008, p. 10), le langage sexiste est un terme utilisé pour désigner toute une gamme de différents éléments. Par exemple, les usages de pronoms (le pronom « ils » pour désigner génériquement les deux sexes), les gros mots employés différemment par les hommes et par les femmes, les désignations du corps masculin et féminin etc. En outre, le terme *sexisme* fait référence, d’après Mills (2008, p. 10), à un ensemble de points de vue stéréotypés sur les femmes qui ne sont pas directement liés à un groupe d’usages linguistiques spécifique.

Selon Mills (2008), le sexisme fonctionne sur deux niveaux : un niveau *institutionnel* – représentatif des normes de la société – et un niveau *individuel* – spécifique et lié aux normes sociales. L’auteure propose aussi une distinction entre le sexisme direct et le sexisme indirect (MILLS, 2008, p. 11-12). Le sexisme direct est l’emploi d’expressions offensantes contre la femme qui renforcent sa position délégitimée dans la société. C’est le sexisme le plus fréquemment mis en question par les mouvements féministes. Comme « réaction » aux critiques féministes, on assiste à l’apparition du sexisme indirecte, ironique et plein de « bonne humeur », où l’énonciateur n’assume pas directement son sexisme.

Cameron (1990, p. 14) affirme que, vis-à-vis la nécessité de proposer un langage non sexiste, le langage sexiste ne doit pas être vu comme la « nomination » du monde à partir d’une perspective masculiniste, mais plutôt comme un phénomène à plusieurs facettes, présent partout. D’après l’auteure (CAMERON, 1992), voici quelques lieux de manifestation du sexisme dans le langage quotidien :

1. dans certains termes d’affection qui sont en réalité des petites insultes ;
2. dans certaines phrases de drague qui explicitent la violence verbale contre les femmes ;
3. dans certaines insultes qui veulent exercer un contrôle social ;
4. dans la langue institutionnalisée des dictionnaires et des grammaires.

Les petites insultes³ font référence aux termes d’affection appliqués aux femmes (« chérie », « ma puce », « ange », « bébé », « princesse ») qui marquent généralement une relation de supériorité entre l’homme et la femme.

En ce qui concerne les phrases de drague – d’après Cameron (1992), une forme de violence verbale contre les femmes –, elles peuvent être entendues comme la tentative masculine de contrôler l’espace public et la circulation des femmes. L’auteure souligne que ce genre de terme, de phrase etc. est plus employé par les hommes, ce qui explique sans doute une quantité supérieure d’insultes contre les femmes, surtout au niveau sexuel (CAMERON, 1991, p. 107). Les insultes contre les hommes font référence le plus souvent à l’homosexualité, en raison non seulement de l’homophobie, mais aussi du sexisme, puisque l’image de l’homme homosexuel est attachée à l’image féminine (CAMERON, 1992, p. 108).

Quant au contrôle social, les insultes contre les femmes construisent une fausse responsabilité de la part des femmes (leur comportement, leurs vêtements etc.) par rapport aux violences physiques et verbales qu’elles subissent. « La prolifération d’insultes

³ On reprend ici une discussion menée par Loureiro (2014) sur les différents types de sexisme linguistique.

sexuelles contre la réputation des femmes a le but de les contrôler » (LOUREIRO, 2014, p. 67). Autrement dit, ces termes veulent garder les femmes à la maison.

Finalement, les dictionnaires et les grammaires explicitent le sexisme présent dans les normes institutionalisées par les outils linguistiques.

Pour rendre possible l'usage non sexiste du langage, Cameron (1998) affirme qu'il faut que ces usages soient « acceptés » par les « gardiens du langage » (lexicographes, journalistes, éditeurs etc.). Pour être efficace, cette « réforme » doit être acceptée et même divulguée par ceux qui occupent les « positions d'influence ». D'une manière générale, les termes alternatifs suggérés par les féministes sont acceptés par ces « gatekeepers », car les maisons d'édition, les syndicats, les universités etc. adoptent de plus en plus des politiques sur le langage (non) sexiste. Toutefois, d'autres institutions, comme les « journaux de droite », ridiculisent les propositions féministes, vues comme du « politiquement correct ». Il y a aussi ceux qui marquent leurs positions en employant expressément des termes « politiquement incorrects ».

Comme l'on verra, la féminisation de la langue est l'une des manières de combattre le sexisme.

4 LA FEMINISATION DE LA LANGUE

Le débat sur la féminisation de la langue n'est pas du tout homogène. Composé de toute une pluralité de positions, il montre que l'acte de désigner dépend du statut et de la visibilité des sujets dans la société. D'après Elmiger (2011, p. 72-73), féminiser la langue constitue une tentative de favoriser l'égalité entre les sexes, à partir de l'idée que l'existence et l'utilisation des désignations féminines produisent l'égalité (de rémunération, de droits, d'opportunités etc.) dans la « réalité sociale ».

Ivárez (1996, p. 71) souligne que la féminisation de titres, fonctions et métiers illustre quelques exemples de changement linguistique. Le point de départ de ces changements est une réalité de nature sociologique : l'accès des femmes au monde du travail, majoritairement occupé par des hommes. On assiste non seulement à l'invention de nouvelles désignations pour ces femmes qui occupent des postes traditionnellement masculins, mais aussi aux réactions qui conditionnent l'adoption (ou le refus) systématique de la féminisation linguistique. Autrement dit, Ivárez explique que, d'une manière générale, la féminisation de la langue peut être associée à l'idéologie féministe, qui essaie de changer certains usages linguistiques afin d'attribuer à la femme un statut plus adéquat. Par exemple, l'emploi générique du masculin dans le cas des titres, des fonctions et des métiers serait un reflet du sexisme dans la langue et cacherait linguistiquement la participation de la femme dans la société.

Pour Ivárez (1996), l'état actuel de cette question ne révèle pas forcément l'absence d'un consensus sur la nécessité de féminiser ou non les titres, mais plutôt le fonctionnement de deux problèmes spécifiques :

1. D'une part, il y a l'hésitation entre plusieurs formes possibles (une chercheur, une chercheure, une chercheuse) ou entre deux formes qui n'ont pas exactement le même sens (une docteure, une doctoresse) ;

2. D'autre part, malgré la généralisation du féminin, on peut constater que l'usage du masculin (terme non marqué d'opposition des genres) est lié à cette même hésitation et se présente dans les cas où le mot en question exprime le métier ou le titre de l'individu. L'emploi du masculin n'est pas du tout fréquent si le mot exprime l'individu lui-même (IVÁÑEZ, 1996, p. 72).

Par rapport au premier problème, il faut prendre en compte l'influence de la planification linguistique et l'intervention de l'État pour l'adoption décisive de certains usages linguistiques non sexistes. Par rapport au deuxième problème, Iváñez (1996) croit que les genres seront préservés et que, d'un point de vue structurel, les deux formes d'exprimer le métier ou le titre continueront à exister : le masculin générique et le féminin spécifique. Comme l'affirme Iváñez (1996, p. 72), il faudrait une vraie prise de position idéologique pour imposer la forme féminine dans le domaine des métiers et des fonctions exécutés par les femmes.

Abbou (2011, p. 279) affirme qu'il y aurait trois raisons pour la féminisation de la langue : la visibilité (de la femme dans les usages linguistiques), la démasculinisation des formes génériques, et la langue comme un lieu de lutte politique. Pour l'auteure (2011, p. 301), la féminisation est donc une lutte et un outil politiques.

C'est la démasculinisation de la langue, articulée à sa féminisation, que l'on peut remarquer dans le manuel que nous analysons ci-dessous.

5 LES MANUELS ET LA LANGUE: LE MASCULIN ET LE FEMININ EN OPPOSITION

Dans notre recherche sur la féminisation de la langue, nous avons trouvé les manuels suivants, qui proposent un usage non sexiste du langage⁴:

- *Guía del lenguaje para el ámbito de la empresa y el empleo* (Eulàlia Lledó Cunill, 2011).
- *Guía del lenguaje para el ámbito de la cultura* (Eulàlia Lledó Cunill, 2010).
- *Guía del lenguaje para el ámbito del deporte* (Eulàlia Lledó Cunill, 2009).
- *Guía del lenguaje para el ámbito de la salud* (Eulàlia Lledó Cunill, 2009).
- *Guía del lenguaje para el ámbito educativo* (Eulàlia Lledó Cunill, 2008).
- *Las profesiones de la A a la Z* (Eulàlia Lledó Cunill, 2006).
- *Hablamos de leyes* (Charo Guerrero Martin, Eulàlia Lledó Cunill, 2008).
- *Nombran: la representación del femenino y el masculino en el lenguaje* (Eulàlia Lledó Cunill, 1995).
- *Langage et sexisme* (Préfecture de la Réunion, s.d.).
- *L'égalité s'écrit: guide de rédaction épiciène* (Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes, 2007).
- *Petit guide pour un langage non sexiste* (Céline Orban, 2012).

⁴ Cette recherche a été faite sur Google.com. On a tapé les termes (en portugais, espagnol et français) *langage sexiste, féminisation de la langue, manuels, masculin comme terme générique*. Tous ces outils linguistiques sont disponibles en ligne. On a pas pris en considération les manuels qui ne peuvent pas être consultés sur Internet.

- *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions* (Centre National de la Recherche Scientifique, Institut National de la Langue Française, 1999).
- *Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz, bem se entende* (Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2014).

L'usage non sexiste du langage, conséquence de la féminisation de la langue, fait partie d'un débat aussi politique que linguistique, dont l'origine se trouve surtout dans les mouvements féministes et de lutte pour l'égalité des genres. Selon Zoppi-Fontana (2015, p. 226-227), la féminisation du langage

[dénonce] les effets sociaux et idéologiques de l'emploi de formes linguistiques (lexicales et morphologiques) qui reproduisent et renforcent des représentations négatives des relations de genre dans la société. En général, on pense que les formes lexicales négatives ne se réfèrent qu'à l'identité de genre (par exemple, *bicha, traveco, sapatão, cadela* etc.), mais on peut remarquer aussi des formes de nature grammaticale, qui font partie de la structure même du système linguistique, comme l'accord de genre et plus spécifiquement l'emploi du masculin comme genre générique non marqué qui désigne les deux genres grammaticaux. Dans le contexte de ce débat, on peut penser aussi aux postes et aux fonctions traditionnellement masculins (par exemple, la polémique qui a eu lieu récemment au Brésil sur l'emploi du terme *presidenta*).

D'une manière générale, les manuels cherchent à rendre visibles quelques fonctions et métiers exécutés par les femmes et qui traditionnellement n'ont que la forme générique masculine. En didactisant et mettant en circulation un autre dire sur le genre morphologique dans le processus de manuélisation, « les manuels mettent en relief les préjugés de genre matérialisés dans la société. Ces outils produisent un savoir linguistique qui marque l'absence d'égalité (non seulement linguistique) entre la femme et l'homme dans une société qui fait un certain usage de sa propre langue » (GARCIA, à paraître).

Comme l'on a déjà expliqué, la proposition de féminisation des langues est liée à certaines actions politiques, juridiques et linguistiques et à la critique féministe développée à partir des années 1970. Selon Elmiger (2011, p. 72), le cas de la féminisation (de textes officiels) illustre les efforts réalisés par une communauté afin de modifier l'utilisation de sa langue et, par conséquent, de valoriser le statut des femmes dans sa société.

Il y a de nombreux pays et régions francophones qui ont développé des moyens pour « encourager » l'usage de la langue féminisée. Le Québec⁵, par exemple, est la première région francophone à prendre des décisions politiques sur la féminisation de la langue. Les premières recommandations lexicales datent des années 1970: en 1976, un ministre canadien consulte L'Office de la Langue Française afin de décider sur la possibilité de féminiser les désignations de métiers ou sinon d'adopter les formes épiciènes, comme en anglais. En 1979, dans le rapport *Pour les Québécoises : égalité et indépendance du Conseil du Statut de la Femme*, L'Office de la Langue Française se déclare pour « l'utilisation de formes féminines dans tous les cas possibles » (BOUCHARD et al., 1999, p. 8, *apud* ELMIGER, 2011, p. 73). Pendant les années 1980,

⁵ Pour d'autres exemples, voir Elmiger (2011, p. 73-76).

on assiste à la sortie d'autres publications, comme *Titres et fonctions au féminin : essai d'orientation de l'usage* (Office de la Langue Française, 1986). Selon Elmiger (2011, p. 73-74), les premiers textes portent fondamentalement sur la formation des noms féminins (l'aspect lexical de la féminisation). Pourtant, l'idée de féminiser tous les noms communs de personnes en fonction du contexte (« féminisation du discours ») est plus récente: le guide *Pour un genre à part entière* (DUMAIS, 1988) expose plusieurs questions concernant la féminisation de textes et préconise l'utilisation du système de deux formes, féminine et masculine. Des institutions publiques et privées québécoises publient aussi d'autres guides, comme *Au féminin*, élaboré par l'Office de la Langue Française (1991) et *À Juste Titre* (1994).

En France, comme l'explique Elmiger (2011), la question (uniquement lexicale) des désignations féminines est d'abord discutée par une commission de terminologie. La commission, en ayant le but de féminiser les noms des métiers et des travaux, est présidée par Benoîte Groult. Depuis sa création, en 1984, la « Commission Groult » a subi des attaques violentes venues du public et de l'Académie Française. Les résultats des travaux de la commission ont été publiés sous le titre *Circulaire du 11 Mars 1986 relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre*. D'après Elmiger (2011, p. 74-75), c'était un moment crucial de la vie politique française: la publication sort quelques jours avant l'arrivée de Jacques Chirac au poste de Premier Ministre. Pour Elmiger (2011, p. 74-75), le nouveau gouvernement (« de droite »), successeur d'un gouvernement « de gauche », ne « se sent pas obligé » d'adopter les recommandations dictées par la circulaire. Dix ans plus tard, également dans le contexte d'un changement de gouvernement, la question de la féminisation est reprise dans une nouvelle circulaire (*Circulaire du 6 Mars 1998 relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre*). Le premier ministre Lionel Jospin réagit à la décision de son équipe, composée de quatre femmes qui revendiquaient leur droit de se faire appeler « Madame la Ministre ». Deux rapports, dirigés par le premier ministre lui-même, arrivent à des conclusions différentes. D'une part, comme l'explique Elmiger (2011, p. 75), la Commission Générale de Terminologie et Néologie⁶ – COGETER 1998 – approuve la féminisation des noms de métiers ou de travaux pour désigner les femmes individuellement, mais se prononce contre l'utilisation des noms féminisés dans les textes juridiques. Selon la commission, il faudrait distinguer entre la désignation d'un individu et l'utilisation de noms communs de personnes pour désigner un changement officiel. D'autre part, l'Institut National de la Langue Française (INaLF) publie un guide destiné au grand public (*Femme, j'écris ton nom*, 1999, analysé dans ce travail), composé de règles et de recommandations sur la féminisation générale du lexique. Comme la circulaire de 1986, Elmiger (2011, p. 75) affirme que ce guide, qui date de 1999, se limite à traiter des aspects lexicaux de la féminisation.

En Belgique francophone, la réflexion sur la féminisation de la langue arrive en 1993, à partir du *Décret du 21 Juin 1993 relatif à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre*, publié par le Conseil de la Communauté Française. Le décret oblige que les institutions subordonnées au conseil utilisent des termes féminins pour désigner les femmes, mais il ne se prononce pas sur les formes qui doivent être employées. Cette lacune est corrigée plus tard avec la publication d'un nouveau document de la Communauté Française, qui établit les règles de féminisation des noms de métier,

⁶ Aujourd'hui la commission s'appelle La Commission d'enrichissement de la langue française.

fonctions, grades et titres. Ces deux textes officiels produisent deux publications : un guide destiné au grand public, *Mettre au féminin*, qui explique les règles morphologiques de formation du féminin à partir de son correspondant masculin ; et les *Recommandations Générales du Conseil Supérieur de Langue Française et Surtout une Liste de Noms de Métier, Fonction, Grade ou Titre*. D'après Elmiger (2011, p. 75), les règles syntaxiques préconisées par les publications belges se limitent à recommander « l'accord au féminin » dans le cas des déterminants, des adjectifs et des participes. Quant à la féminisation du discours, les recommandations sont assez vagues : « il est recommandé de ne pas abuser de l'emploi générique des noms masculins, mais il ne propose pas de solutions viables » (ELMIGER, 2011, p. 75).

En Suisse, en raison de son fédéralisme, la question de la féminisation n'est pas homogène dans toutes les instances (fédérale, cantonale et municipale). La Chancellerie Fédérale et les Services Linguistiques s'occupent de l'utilisation de termes féminisés au niveau national. Un groupe de travail interdépartemental a publié en 1991 un rapport intitulé *La Formulation non sexiste des textes législatifs et administratifs*. Ce rapport, écrit en français, allemand et italien (les autorités cherchent à présenter des solutions applicables à toutes les langues du pays), ne porte pas sur la féminisation du lexique, mais plutôt sur la composition de textes, surtout juridiques et législatifs. La solution proposée, appelée de « créative », est la combinaison de différentes stratégies pour éviter l'emploi générique des formes masculines.

En 1993, le Conseil Fédéral décrète que le lexique et les documents normatifs doivent être féminisés. Par contre, le Conseil affirme que seulement « les textes législatifs en langue allemande seront rédigés conformément à la solution dite créative [...] [et que] la pratique actuelle sera maintenue en ce qui concerne les textes français et italiens » (apud ELMIGER, 2011, p. 76).

En Suisse, comme l'explique Elmiger (2011, p. 76), la plupart des décisions relatives à la féminisation de la langue est prise par les autorités cantonales. Les régions francophones n'ont ni les mêmes critères ni les mêmes buts à l'égard de la féminisation linguistique : il y a ceux qui assument une posture active et développent une administration qui s'occupe de ce genre de discussion, et il y a aussi ceux qui n'adoptent aucune mesure particulière. Au niveau régional, il y a eu la publication du *Dictionnaire féminin-masculin des métiers, des titres e des fonctions* (1990, réédité en 1999) et du guide *Écrire les genres : guide romand d'aide à la rédaction administrative et législative épïcène* (MOREAU, 2001).

À partir de ce panorama général, on passe à l'analyse du manuel *Femme, j'écris ton nom...*

Le manuel *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions* a été publié en 1999 par le Centre National de la Recherche Scientifique et l'Institut National de la Langue Française. Élaboré par Anne-Marie Becquer, Nicole Cholewka, Martine Coutier, Marie-Josèphe Mathieu et Bernard Cerquiglini, le manuel présente la structure suivante : *Préface* (écrite par le premier ministre Lionel Jospin) ; *Introduction* ; *Aperçu historique: la féminisation au cours des siècles* ; *Règles de féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions* ; *Objections et difficultés* ; *Constitution et présentation de la liste* ; *Rôle de l'adjectif dans la terminologie des métiers* ; *En guise de conclusion* ; *Références bibliographiques* et *Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*.

Dans cette analyse, nous nous penchons sur un extrait des règles de féminisation et sur la partie finale du manuel.

Dans la préface, le premier ministre Lionel Jospin, sympathisant de la proposition de féminisation des noms de métier, titres, grades et fonctions, rappelle que la France est un pays particulièrement intéressé aux questions linguistiques et affirme que le gouvernement ne doit pas imposer une norme, car « la liberté d'expression, une des libertés les plus fondamentales dans une démocratie, suppose le droit pour chacun d'utiliser la langue comme il l'entend » (BECQUER et al., 1999, p. 5). En même temps, le premier ministre affirme que le gouvernement doit donner l'exemple dans le domaine des services publics. À la demande du premier ministre, la Commission Générale de Terminologie et Néologie élabore un rapport sur la féminisation des noms et suggère quelques usages spécifiques de titres, métiers, grades et fonctions. Finalement, le premier ministre montre qu'« il n'y a pas de difficulté à féminiser la plupart des métiers, grades, titres et fonctions » (BECQUER et al., 1999, p. 6). La question de la féminisation est donc « symbolique et non linguistique » (BECQUER et al., 1999, p. 5).

En exposant les règles de formation des noms au féminin, le manuel réaffirme la position du premier ministre et montre que la structure de la langue permet la féminisation de la plupart des noms de métier, grades, fonctions et titres. Ce genre de formation a même été déjà fait au cours des siècles, comme l'on peut lire dans la section *Aperçu historique : la féminisation au cours des siècles*. L'emploi du féminin indique que le rôle joué par les femmes dans certains domaines du monde professionnel est symboliquement effacé à travers le langage.

Cet outil linguistique se limite à exposer les règles de formation du genre féminin en tant que catégorie morphologique binaire – masculin et féminin. Il ne propose pas, par exemple, une discussion sur la construction/identification socioculturelle de genre. Son but est de populariser le fonctionnement de la féminisation lexicale, ce qui justifie l'inclusion d'une liste à la fin du manuel où l'on présente un ensemble de vocables de métiers, titres, grades et fonctions au masculin et au féminin. Dans ce sens, féminiser la langue signifie mettre en évidence le genre féminin et « vulgariser », comme l'affirme Puech (1998), un savoir sur la langue, comme l'on peut voir ci-dessous :

Figure 1 – Femme, jécris ton nom...

1. Le déterminant

Dans tous les cas, la féminisation implique l'utilisation d'un déterminant féminin, pour les désignations simples comme pour les désignations complexes : la, une, cette... : la *députée*, une *juge*, cette *agente de change*, la *fondée de pouvoir*...

2. Noms se terminant au masculin par une voyelle

Il s'agit de termes non suffixés, comme *apprenti*, *architecte*, *gendarme*, *juge*, *ministre*, *vétérinaire*, ou suffixés/composés (-*é*, -*logue*, -*iste*, etc.).

Source: Becquer et al., 1999, p. 22.

Figure 2 – Femme, jécris ton nom...**2.a. Noms se terminant par -e**

8 - Voir *supra*, note 5, p. 16. La forme féminine est identique à la forme masculine (forme épïcène)⁸,

■ ex. : une *architecte*, une *astronaute*, une *cadre*, une *capitaine*, une *commissaire*, une *diplomate*, la *garde* (des Sceaux), une *garde-malade*, une *gendarme*, une *géologue*, une *interne*, une *interprète*, une *juge*, une *manœuvre*, une *ministre*, une *paysagiste*, une *peintre*, une *psychiatre*, une *vétérinaire*...

Remarque : Certains noms ont été féminisés depuis longtemps à l'aide du suffixe **-esse** : *hôtesse*, *mairesse*, *maitresse*, *poétesse*... Ce suffixe étant aujourd'hui senti comme désuet, voire dévalorisant, on a préféré ne plus y avoir recours. Seuls les emplois consacrés sont retenus (une *hôtesse*, une *maitresse* d'école) ; les emplois encore partiellement en usage sont toujours admis, à côté des formes épïcènes proposées ou déjà concurrentes dans l'usage : une *mairie* ou *mairesse*, une *maitre* ou *maitresse* (d'hôtel, de conférences, etc.), une *poète* ou *poétesse*...

22

Source : Becquer et al., 1999, p. 22.

Le savoir linguistique sur le genre est exposé et divulgué avec le but d'expliquer la formation du féminin des noms de métiers, fonctions, grades et titres. Le manuel présente une didactisation de ce savoir linguistique et aussi une critique à l'usage du masculin comme forme générique, qui serait une erreur et une agression contre la femme :

Figure 3 – Femme, jécris ton nom...

② Utiliser un générique afin de désigner une personne singulière est une erreur logique ; employer un masculin générique pour nommer une femme particulière est une agression. Dire « mon avocat », « le ministre », en parlant d'une femme, c'est nier la singularité de sa personne. L'expression « Madame le Ministre » est contraire :

- à la logique : elle emploie un générique dans un énoncé spécifique ;
- à la grammaire : le genre est d'abord l'accord des déterminants ;
- à la civilité : elle impose un masculin à une personne féminine singulière.

Source: Becquer et al., 1999, p. 39.

Le manuel propose l'association entre le genre et le sujet empirique. Par exemple : s'il s'agit d'une femme, on emploie le genre féminin. Le masculin en tant que forme générique dans les usages linguistiques rend invisibles la femme et le métier qu'elle exerce.

À la fin du manuel, il y a une liste de noms de métiers, titres, grades et fonctions féminisés. Cette liste a été élaborée à partir de guides et dictionnaires de plusieurs nations francophones (Belgique, Québec, Suisse) et du Répertoire Opérationnel des Métiers et

des Emplois (ROME), qui présente plus de 10000 dénominations actuelles. Il y a des métiers libéraux, militaires, médicaux, religieux, du droit, des arts, des sports etc., organisés par ordre alphabétique, accompagnés de sa forme masculine et de sa règle de formation.

Figure 4 – Femme, j'écris ton nom...

O

oblat	oblate (3.1.)
observateur	observatrice (3.3.a.)
obstétricien	obstétricienne (3.1.)
obteneur	obtentrice (3.3.a.)
océaniste	océaniste (2.a.)
océanographe	océanographe (2.a.)
océanologue	océanologue (2.a.)
oculariste	oculariste (2.a.)
oculiste	oculiste (2.a.)
odontologiste	odontologiste (2.a.)
odontologue	odontologue (2.a.)
œnologue	œnologue (2.a.)
officiel	officielle (3.1.)
officier (... de)	officière (3.1.)
officinal	officinale (3.1.)
offsettiste	offsettiste (2.a.)
oiseleur	oiseleuse (3.2.a.)
oiselier	oiselière (3.1.)
oléiculteur	oléicultrice (3.3.a.)
oncologiste	oncologiste (2.a.)
oncologue	oncologue (2.a.)
opérateur (... de, en, sur)	opératrice (3.3.a.)
ophtalmologue	ophtalmologue (2.a.)
opticien (...)	opticienne (3.1.)
optométriste	optométriste (2.a.)

101

Source : Becquer et al., 1999, p. 101.

Le manuel produit un savoir linguistique sur la formation du genre féminin en français. L'emploi du masculin dans le cas de métiers, fonctions, titres et grades occupés par des femmes marque un fonctionnement symbolique dans la société qui annule linguistiquement la femme et son métier. Le manuel et la liste de désignations professionnelles réaffirment l'existence des femmes, malgré le sexisme dans la société et (par conséquent) dans la langue.

6 POUR CONCLURE...

Dans ce travail, on a cherché à réfléchir sur le processus de manuélisation d'un langage non sexiste – dans notre cas spécifique, la féminisation des noms. En reprenant les questions posées dans l'introduction, nous pouvons affirmer après notre analyse que la manuélisation d'une langue féminisée produit un savoir sur le genre morphologique, ce qui permet d'explicitier la formation de la forme féminine des noms de métiers, fonctions, grades et titres. Pourtant, bien plus qu'expliquer les règles de formation du féminin, le manuel *Femme, j'écris ton nom...* met en évidence que les femmes peuvent exercer (ou exercent déjà) n'importe quel métier et que l'emploi du masculin comme forme générique est une erreur et une agression contre la femme.

Ainsi, la manuélisation d'un langage non sexiste est un acte politique de redonner à la femme, à travers la langue, sa vraie place dans la société.

REFERENCES

- ABBOU, J. *L'antisexisme linguistique dans le brochures libertaires: pratiques d'écriture et métadiscours*. Université de Provence. Aix-Marseille I, 2011. Disponible sur <<https://tel.archives.ouvertes.fr/tel-00643802>>. Dernier accès, février 2015.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas : Editora da Unicamp, 1992.
- BECQUER, A-M.; CHOLEWKA, N; COUTIER, M; MATHIEU, M-J; CERQUIGLINI, B. *Femme, j'écris ton nom*. Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique, Institut National de la Langue Française, 1999.
- CAMERON, D. *A Feminist Critique of Language*. London : Routledge, 1990.
- _____. *Feminism and Linguistic Theory*. 2^e édition. New York: Palgrave, 1992.
- _____. *The Feminist Critique of Language: A Reader*. London: Routledge, 1998.
- DUMAIS, H. *Pour un genre à part entière: guide pour la rédaction de textes non sexistes*. Québec: Publications du Québec, 1988.
- GARCIA, D.A.; SOUSA, L.M.A. e. A manualização do saber linguístico e a constituição de uma linguagem não sexista. *Revista Línguas & Letras*. Cascavel, v. 17, n. 35, p. 86-106, 2016.
- GARCIA, D. A. Manualização de uma linguagem não sexista: uma política de equidade de gênero? In: SOARES, A. S. F.; GARCIA, D.A. *Inquietações de gêneros e sexualidades: leituras na contemporaneidade*. Porto Alegre: Evangraf, 2017.
- ELMIGER, D. Féminisation de la langue française: une brève histoire des positions politiques et du positionnement linguistique. In: DUCHÊNE, A.; MOÏSE, C. *Langage, genre et sexualité*. Québec : Éditions Nota Bene, 2011.
- IVÁÑEZ, M. P. L'influence de la planification linguistique dans la féminisation des titres en France et au Québec : deux résultats différents en ce qui a trait à l'usage. *Revue Québécoise de Linguistique*, v. 24, n. 2, p. 71-106, 1996.
- LOUREIRO, M. *O gênero no discurso de opinião na Imprensa Portuguesa*. Covilhã: Livros Labcom, 2014. Disponible sur <www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20140710_201401_mloureiro_generodiscursoopiniao.pdf>. Dernier accès, février 2015.
- MILLS, S. *Language and sexism*. New York: Cambridge University Press, 2008. Disponible sur <www.english.fullerton.edu/publications/cln/clnarchives/2009spring/langsex.pdf>. Dernier accès, février 2015.
- MOREAU, T. *Écrire les genres: guide romand d'aide à la rédaction administrative et législative épiciène*. Genève: État de Genève, 2001.
- ORLANDI, E.P. (Org.). *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat, 2001.
- _____. *Língua e conhecimento lingüístico*. Campinas : Pontes, 2002.
- PUECH, C. Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de la langue. L'énonciation. *Les Carnets du Cediscor*, 1998. Disponible sur <<http://cediscor.revues.org/267>>. Dernier accès, février 2015.
- ZOPPI-FONTANA, M. G. Língua oficial e políticas públicas de equidade de gênero. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*. Campinas, n. 36, p. 221-243, jul.-dez. 2015.

Recebido em: 12/08/17. Aprovado em: 16/07/18.

Title: Sexism and feminization of language: a process of manualization

Author: Dantielli Assumpção Garcia

Abstract: Based on theoretical perspective of Discourse Analysis in conjunction with the History of Linguistic Ideas, this paper analyzes the manual *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions* (1999), aiming to reflect on what is the process of manualization of a non-sexist language, in which the feminization of language is present, and how it is established. By a feminized language manualization, it produces a knowledge about the morphological gender, explaining how to form the feminine of the names of professions, functions, degrees, and titles, and the Manual

Femme, j'écris ton nom marks that women can and carry on the different professions listed there in their guide, and that the male form as generic is a mistake and an aggression to the woman.

Keywords: *Feminization. Manualization. Discourse Analysis. History of Linguistic Ideas.*

Título: *Sexismo y feminización del lenguaje: un proceso de manualización*

Autora: *Dantielli Assumpção Garcia*

Resumen: *Desde la articulación teórica entre el Análisis del Discurso y la Historia de las Ideas Lingüísticas, este trabajo analiza el manual *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions* (1999), con el objetivo de reflexionar sobre la constitución del proceso de manualización de un lenguaje no sexista, marcado por la feminización de la lengua. La manualización de una lengua feminizada produce un saber sobre el género morfológico, lo que permite explicitar la formación de la forma femenina de los nombres de profesiones, funciones, grados y títulos, y el manual *Femme, j'écris ton nom...* pone en evidencia que las mujeres pueden ejercer (o ya ejercen) cualquier profesión, y que el empleo del masculino como forma genérica es un error y una agresión contra la mujer.*

Palabras-clave: *Feminización. Manualización. Análisis del Discurso. Historia de las Ideas Lingüísticas.*

Título: *Sexismo e feminização da língua: um processo de manualização*

Autora: *Dantielli Assumpção Garcia*

Resumo: *Partindo da articulação teórica entre a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas, este trabalho analisa o manual *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions* (1999), com o objetivo de refletir sobre a constituição do processo de manualização de uma linguagem não sexista, marcada pela feminização da língua. A manualização de uma língua feminizada produz um saber sobre o gênero morfológico, o que permite explicitar a formação da forma feminina dos nomes de profissões, funções, graus e títulos, e o manual *Femme, j'écris ton nom...* põe em evidência que as mulheres podem exercer (ou já exercem) qualquer profissão, e que o emprego do masculino como forma genérica é um erro e uma agressão contra a mulher.*

Palavras-chave: *Feminização. Manualização. Análise de Discurso. História das Ideias Linguísticas.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180303-11517>

POLÍTICAS PÚBLICAS COMO TEMA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DE CINCO EDIÇÕES DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

Renato Cabral Rezende*

Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Brasília, DF, Brasil

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar a construção do tema de cinco edições da prova de redação do ENEM que tiveram como objeto de sentido (BAKHTIN, 2000) infância e/ou juventude. Almeja discutir construção temática da prova de redação a partir da relação entre o conceito de tema, segundo Bakhtin (2000) e Bakhtin/Volochinov (2004), e os conceitos de políticas públicas e ciclo de políticas públicas, do campo da administração pública, segundo Secchi (2014). A análise mostra um enfoque sobre como o Estado pode voltar-se para a discussão e/ou solução de problemas que possam ferir direitos da infância e da adolescência. Conclui reafirmando a necessidade de leitura da prova de redação do ENEM como um incentivo ao ensino de leitura e produção textual por meio de projetos interdisciplinares na/para a discussão de políticas públicas.

Palavras-chave: Tema. Produção textual. Políticas públicas. ENEM.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho resulta de uma inquietação com relação à prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a saber, como ocorre a construção dos temas deste certame, quais são suas características, qual é a interlocução que ela propõe. Tenho como ponto de partida a hipótese de que uma compreensão mais clara dos temas – que não apenas o genérico "um tema de ordem social, científica, cultural ou política" – é fundamental para fortalecer as contribuições ao ensino de língua portuguesa na escola média pública, pois uma política pública da envergadura do ENEM pode ter impactos no ensino de leitura e produção textual no país.

Já é truísmo falar das dimensões demográfica, territorial, econômica e de biodiversidade do Brasil e o impacto que podem ter na construção de uma sociedade aberta e plural, demandando de nós reflexão acerca de instrumentos que formulam, estruturam e/ou avaliam políticas públicas vivenciadas na relação entre Estado, indivíduos e tecido social. Aceita essa premissa geral, e proposto o recorte, defenderei neste trabalho que os temas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004) construídos pela prova de redação do ENEM têm se desenvolvido no sentido de incentivar o/a candidato/a a refletir sobre políticas públicas de alcance nacional já implementadas ou a serem

* Professor Adjunto da Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP). E-mail: renato.rcr@gmail.com

implementadas, bem como os diálogos possíveis com outras nações com relação às suas políticas (tema da prova de 2014, por exemplo, como veremos abaixo).

Analisaremos neste trabalho as edições de 1998, 1999, 2000, 2005 e 2014 da prova. A pergunta que me norteia é: pode-se afirmar que a prova de redação do ENEM apresenta uma peculiaridade ao promover a interlocução sobre problemas públicos nacionais e/ou internacionais sendo que ela poderia trazer algum impacto no ensino de leitura e produção textual no ensino médio? Defendo que a prova de redação do ENEM possui uma peculiaridade se comparada à prova de produção textual de outros exames de ingresso no ensino superior. Essa peculiaridade é a de que ela convoca os/as jovens para o debate de problemas públicos nacionais ou internacionais contemporâneos, motivando reflexão sobre políticas públicas que visam a sanar os problemas em questão. O texto está organizado da seguinte forma: na seção 2, abordarei o que é o ENEM quando pensado como política pública em sua abrangência quantitativa e a oportunidade que isso pode significar na reflexão sobre os temas de sua prova de redação; na seção 3, focarei especificamente a prova de redação e procederei à análise dos temas das edições supracitada do certame; na seção final, teço comentários sem, no entanto, pretender esgotar a discussão.

2 ASPECTOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS DO ENEM ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído pela portaria nº 438/1998, do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), há quase duas décadas. Foi concebido na esteira dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, que prevê, em seu Art. 35, II, a formação no ensino médio para o mercado de trabalho e para a atuação cidadã, e da Lei nº 10.172/2001 (o último Plano Nacional de Educação, PNE), tendo como objetivo atuar como mecanismo de avaliação educacional pelo governo federal.

Sua finalidade seria a de oferecer aos estudantes uma autoavaliação de desempenho que, assim, seria um parâmetro para “Art. 1º: [...] II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio” (INEP, 1998). Acerca das finalidades do exame, Quinalia et al. (2013, p. 67) informam que o ENEM foi concebido para ser um instrumento de **avaliação de competências**, definidas, no seu documento-base, como as “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (BRASIL, 1999, p. 11). Foi também concebido para ser um instrumento de **avaliação de habilidades**, que, por decorrerem das competências, constituem a dimensão do “saber-fazer”, o saber lidar com situações-problema com vistas a, a partir da manipulação de conceitos trabalhados no ensino, buscar soluções para tais situações. Quinalia et al. (2013) entendem, desta forma – e com razão –, que, porque o exame objetiva ser um instrumento de medição e avaliação, por parte do Estado, de competências e habilidades do jovem para sua inserção no mercado de trabalho e para a prática da cidadania é que se pode afirmar que o ENEM é uma política pública.

Ao longo de seus quase vinte anos, no entanto, pode-se constatar que o ENEM não teve um objetivo fixo. Foi, gradualmente, sendo construído de um exame voluntário de aferição de resultados, em 1998, a uma política pública de avaliação de conhecimentos para ingresso no ensino superior brasileiro e, atualmente – não sem contestação – de certificação de conclusão do ensino médio. No ano de 2002, com a portaria do MEC nº 111/2002, o exame tornou-se uma modalidade complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes e ao Ensino Superior. Quatro anos mais tarde, em 2006, nova portaria, agora a de nº 7/2006, dá nova redação aos objetivos do exame, sendo a redação do objetivo IV: “possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais” (BRASIL, 2006). Em 2005 havia sido criado o *Programa Universidade para Todos* (PROUNI), programa para o qual a realização do ENEM tornou-se obrigatória.

Para uma visada quantitativa que correlacione o número de inscritos/as às transformações do ENEM, vejamos a tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Inscrições no ENEM e variação percentual comparativa entre 1998 e 2004

Ano	Quantidade de inscrições	Varição Percentual
1998	157.221	-
1999	346.953	crescimento de 120,60%
2000	390.180	crescimento de 12,40%
2001	1.200.883	crescimento de 207,70%
2002	1.318.820	crescimento de 9,82%
2003	1.882.393	crescimento de 42,70%
2004	1.522.316	retração de 19,12%
2005 (criação e implementação do PROUNI)	2.998.083	crescimento de 96,94%

Fonte: o autor.

Nova modificação no exame vem à tona em 2009. Naquele ano, o ENEM experimentou uma grande reformulação em sua utilização, tornando-se mecanismo de seleção única das universidades federais a partir de proposta encaminhada pelo MEC à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES)¹. Essa reformulação foi um salto qualitativo em termos de acesso, via ENEM, ao ensino superior público. Se, em 2005, o ENEM foi o instrumento de ingresso maciço no ensino superior privado, composto, em sua grande maioria, por estudantes egressos do ensino médio público, a partir de 2009 ele passou a ser também o amplo mecanismo de ingresso no ensino superior público, composto, em sua grande maioria, por estudantes da escola média privada. O ENEM *per se* não lidou (ou lida) diretamente com a necessidade de reparação da injustiça estrutural, em nossa sociedade, do ingresso no ensino superior público de jovens cujos pais pagaram por sua educação básica, enquanto aqueles/as que tiveram, majoritariamente, educação básica na escola pública, são os/as que compõem o corpo discente das instituições privadas.

¹ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/imprensa/Andifes_Proposta_Inep-MEC.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

Mesmo não revertendo o injusto modelo de participação da juventude no ensino superior brasileiro, o ENEM não deixou de contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior público. Antes de 2009, faziam exame para ingresso em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) apenas os/as que podiam pagar por mais de uma taxa de inscrição no vestibular. Por ser o exame de dimensão nacional mais consolidado, agora em um modelo unificado, de 2009 em diante a/o candidato/a passou a ser “alocado/a” segundo sua pontuação na prova. Com base apenas em sua nota do ENEM, ela/ele poderia escolher em qual instituição federal de ensino superior desejaria dar seguimento a seus estudos. Foi a partir deste momento, em especial, frisa Oliveira (2013, p. 2), que, além de exame único para ingresso no ensino superior, o ENEM tornou-se também fonte para estudos sobre a educação brasileira e para referência com vistas ao aperfeiçoamento do currículo do Ensino Médio.

Na tabela 2 seguimos com a visada quantitativa que correlaciona o número de inscritos às transformações do ENEM:

Tabela 2 – Inscrições no ENEM e variação percentual comparativa entre 2006 e 2015

Ano	Quantidade de inscrições	Varição Percentual
2006	3.731.925	crescimento de 24,40%
2007	3.568.592	retração de 4,370%
2008	4.018.050	crescimento de 12,50%
2009	4.147.527	crescimento de 3,22%
novo ENEM (muitas IFES passam a adotá-lo)		
2010	4.611.441	crescimento de 11,10%
2011	6.221.697	crescimento de 34,90%
2012	6.497.466	crescimento de 4,43%
2013	7.173.574	crescimento de 10,40%
2014	8.721.946	crescimento de 21,50%
2015	7.746.057	retração de 11,10%.

Fonte: o autor.

Nota-se que o crescimento do número de inscritos/as na edição de 2009 é abaixo do das edições anteriores. A proposta do novo ENEM surge com o exame completamente consolidado no país. Observando-se ambas as tabelas, não é pouco significativo o crescimento de inscrições no ENEM ao longo de sua existência. Com exceção dos anos de 2004, 2007 e 2015, em que houve retração de inscritos/as, em todos os demais anos observa-se sempre crescimento, destacando-se os anos de 2005, com o PROUNI e 2011, 2014, anos em que também houve crescimento elevado. O que se pode constatar, com base nas tabelas 1 e 2, é que o ENEM firmou-se, em seus quase vinte anos, como um esforço, de dimensão nacional, de instrumento de seleção e distribuição (por meio do Sisu) de estudantes no ensino superior público e privado no país. Sendo o ENEM uma tentativa de minimizar o reconhecido "gargalo" ao final do ensino médio, os elevados números devem ser vistos com otimismo, a prova de redação do ENEM está "na boca do povo", é motivo de conversa nos lares, nas filas de banco e de supermercado; mas também com cautela: que compreensão estudantes e seus/suas professores/as têm dos temas da prova de redação do ENEM? Como fazer para que compreendam a maneira como a prova é estruturada?

Intimamente à cautela, porém, e paradoxalmente, estes números também devem ser vistos como uma janela de oportunidade para educação em/sobre políticas públicas no ensino de língua portuguesa, com vistas ao ingresso no ensino superior. A prova de redação do ENEM vale 50% do valor da nota total do exame. De nada adiantará a janela de oportunidade se a cautela for tomada como sinônimo de descrédito do potencial do estudante; tampouco valerá a cautela se essa janela de oportunidade para educação em/sobre políticas públicas não for devidamente transformada em objeto de ensino-aprendizagem. Escrever se aprende escrevendo: para conhecermos o real estado da produção textual dissertativo-argumentativa de estudantes recém-ingressos/as nas universidades no país, são necessárias pesquisas de grande envergadura, de natureza qualitativa e quantitativa. São elas que poderão apontar caminhos sobre o que melhorar nas práticas de ensino-aprendizagem em produção textual.

3 A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM QUANTO AO ASSUNTO "INFÂNCIA E/OU JUVENTUDE": A QUE VEM, AFINAL? 3.1 COMPARANDO AS PROVAS DE 1998, 1999 E 2000

É do conhecimento público, divulgado no manual do candidato (BRASIL, 2013, p. 7), que a prova de redação do ENEM consiste em:

Produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que você deve ter desenvolvido durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa e, finalmente, apresentar uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos.

A hipótese que defendo é a de que a prova de redação do ENEM não é apenas o que se lê no manual do candidato. Essa elaboração de uma tese para que o texto seja apoiado em argumentos consistentes de forma coerente e coesa, formando uma unidade textual, devendo também, seja ao longo do texto, seja ao final dele, haver a proposição de uma solução para o problema apresentado, não se resume a uma mera discussão de "ordem social, científica, cultural ou política". Ela é muito mais e isso precisa ser ensinado aos/às estudantes.

Como a maioria das democracias liberais modernas, o Brasil é uma sociedade organizada sob a forma de Estado, e isso é decisivo na forma como vivemos as questões da vida coletiva. Minha leitura é a de que o recorte temático proposto para a produção textual é o da reflexão sobre os conflitos e/ou as convergências entre três *lugares de agência social*: (i) Estado; (ii) sociedade (organizada sob a forma de ONG's, empresas privadas, etc.) e (iii) indivíduos (tomados unitariamente ou em relação à família), havendo destaque para o papel do Estado acerca de problemas que ensejam ou que já são mediados por políticas públicas do Brasil contemporâneo. Da prova de produção textual do ENEM a partir de 2000, pode-se dizer que tem sido assente - ora de maneira mais explícita, ora

menos - nessa tríade, sendo muito mais do que uma escolha aleatória de uma "questão social". Há uma contextualização que mais ou menos contempla essa relação triangular "Estado-sociedade-indivíduo", representada pela Figura 1:

Figura 1 – Relação triangular constitutiva dos temas da prova de redação do ENEM



Informa-nos Bakhtin (2000) que os gêneros do discurso jamais estão dissociados das esferas de atividade onde circulam. Essa afirmação, certamente, vale também para o gênero *dissertativo argumentativo* – que é exatamente o gênero que estamos abordando. A realidade de todo texto, que nada mais é do que instâncias dos gêneros, é a do vínculo orgânico entre sua estrutura composicional, o estilo em que é escrito, e o recorte/tratamento na abordagem como o *objeto de sentido* (o "assunto") é tratado, o tema, para atender às necessidades comunicativas do intuito do autor e dos espaços sociais onde os gêneros circulam:

Teoricamente o objeto [de sentido] é inesgotável, porém, quando se torna *tema* de um enunciado (de uma obra científica, por exemplo), recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um *intuito definido pelo autor* (BAKHTIN, 2000, p. 300, grifos do autor).

Como se pode observar, o tema, para Bakhtin, é o tratamento textual-discursivo e multimodal que um fato, ou conjunto de fatos, um fenômeno natural ou social, ou atores sociais recebem no interior de um gênero para que a produção de textos daquele gênero produza uma interlocução social específica com os/as leitoras/es em potencial em determinados espaços sociais.

Começamos analisando a prova de redação do ano 2000² para observar como a construção temática da prova de redação do ENEM ocorre:

² Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2000/2000_amarela.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

Figura 2 – Prova de redação do ENEM do ano 2000

ENEM 2000

REDAÇÃO



(Angeli, Folha de S. Paulo, 14.05.2000)

(...) Esquina da Avenida Desembargador Santos Neves com Rua José Teixeira, na Praia do Canto, área nobre de Vitória. A.J., 13 anos, morador de Cariacica, tenta ganhar algum trocado vendendo balas para os motoristas. (...)

"Venho para a rua desde os 12 anos. Não gosto de trabalhar aqui, mas não tem outro jeito. Quero ser mecânico".

A Gazeta, Vitória (ES), 9 de junho de 2000.

"É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão".

Artigo 227, Constituição da República Federativa do Brasil.

Entender a infância marginal significa entender porque um menino vai para a rua e não à escola. Essa é, em essência, a diferença entre o garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chiclete ou pedir esmola. E essa é a diferença entre um país desenvolvido e um país de Terceiro Mundo.

Gilberto Dimenstein. O cidadão de papel. São Paulo, Ática, 2000. 19a. edição.

Com base na leitura da charge, do artigo da Constituição, do depoimento de A.J. e do trecho do livro *O cidadão de papel*, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: **Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?**

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender o seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto.

Fonte: ENEM 2000.

O tema desta que foi a terceira edição do exame foi "Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?". Há na prova quatro textos motivadores. Proponho que sejam lidos como se estivessem em duas colunas verticais: 1) uma charge do cartunista Angeli, publicada em maio daquele mesmo ano no jornal *Folha de S. Paulo*, que tem circulação nacional, em que crianças em situação de rua ridicularizam a existência das mães (tal como não existem outros seres que, como as mães, podem estar ligados à agenda do calendário do consumismo); 2) exatamente abaixo da charge, lê-se o fragmento de uma notícia sobre um garoto que vende balas no semáforo, notícia esta que, como a charge, fora publicada naquele ano, mas no jornal *A Gazeta*, do Espírito Santo, menos de um mês após a publicação da charge; compondo a coluna à direita, 3) um fragmento do Art. 227 da Constituição Federal de 1988, que afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar direitos à criança, protegendo-a de situações que a violentam; 4) abaixo do texto constitucional, uma passagem da obra *Cidadão de Papel*, de Gilberto Dimenstein, em que o autor define *infância marginal*.

A própria disposição dos textos motivadores já é um primeiro indício da construção temática, entendida como o tratamento textual-discursivo de um fato no interior de um gênero (no caso, o gênero prova de concurso público) para que a produção de textos

daquele gênero produza uma interlocução social específica. Os textos 1 e 2 compõem uma mesma coluna visual à esquerda, coluna esta que pode ser entendida como sendo da dimensão daquilo que *é*, isto é, do plano do real (ainda que um deles seja ficcional). Ambos são exemplos que vocalizam a voz dos sujeitos abandonados: se em 1 as crianças estão em abandono pelo Estado e por toda a sociedade a ponto de desdenharem da existência do ente "mãe" e, por ilação, de família; em 2 o abandono se dá pelo Estado: embora em condição não tão miserável como em 1, o garoto do texto 2 vivencia, porém, o trabalho infantil. Essa vocalização acontece justamente no espaço social que, por definição, deve produzir conhecimento sobre a sociedade e dar voz a seus atores, o domínio discursivo jornalístico. Em contrapartida, a coluna da direita, onde encontram-se os textos 3 e 4, pode ser entendida como da dimensão do *como deveria ser*, uma espécie de plano do ideal: o texto 3 é o ideal de como devem agir o Estado e toda a sociedade (o que inclui as famílias) *vis-à-vis* a infância. É o próprio Estado, por meio de seu documento fundador, que vocaliza; já o texto 4 analisa os textos da coluna à esquerda, conceituando o que se leu neles, e apontando, por uma negação implícita, o que deveria ser uma infância ideal; é a vocalização de uma racionalidade crítico-analítica.

Vimos que, para Bakhtin (2000), o tema, isto é, o recorte/tratamento na abordagem de um objeto de sentido (um "assunto"), é um dos aspectos fundamentais da constituição de um gênero discursivo. Sem tema, não há gênero discursivo e, sem gênero, não há interlocução social. Ainda segundo o autor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 131), falar em tema é falar na "investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de enunciação concreta". As palavras "direitos" e "desafios" dão concretude temática ao enunciado "Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?" se e somente se nós pensarmos esta afirmação na realidade histórica, concreta e real, apresentada pelos textos motivadores da prova: crianças que duvidam da existência do ente mãe; o Estado que falha ao cumprir seu dever, resultando, no país, na existência de uma infância marginal. Os **desafios** são o que o candidato deve analisar e discutir, propondo-lhes soluções, para que sejam alcançados os **direitos**.

É por isso que Bakhtin/Volochinov (2004) afirma que o tema é *o sentido da enunciação completa*, a saber, a "expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 128), no caso, o enunciado presente na prova: "Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional"? O tema é o sentido histórico de todo enunciado linguístico quando analisado em sua plena realização contextual.

Prossegue o autor: o tema "é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence. "Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui tema" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 129). É exatamente neste sentido – e com essas palavras, que tomo emprestadas do autor – que defendo que os temas da prova de redação do ENEM são a expressão de uma condição histórica de necessidade de discussão de soluções/políticas públicas para problemas históricos e concretos da realidade brasileira e/ou mundial. O triângulo proposto na Figura 1 nada mais é do que uma tentativa de proposição teórica (em diálogo com o campo da ciência política) e visualização pedagógica disso.

Não gratuitamente – trata-se de fatos que caracterizam fortemente o estado de carência inerente à parte da infância e juventude brasileiras –, como se pode observar, três vozes sociais se fazem mais nítidas no tema da edição de 2000: a do Estado que abandona, mas que vocaliza o que deve ser o ideal de infância; a dos indivíduos que são abandonados (as crianças), cujas vozes são veiculadas no espaço por excelência (ao menos em tese) do debate público, a imprensa; e a de um indivíduo vinculado à sociedade, que conceitua o problema original, a *infância marginal*. Fica patente, portanto, essa relação triangular “Estado-sociedade-indivíduo”, tal como representado na Imagem 1, na prova de 2000, como base da “amplitude concreta” que leva à formulação do nome *tema*, no sentido que Bakhtin/Volochinov (2004) atribui ao termo. A prova de redação do ENEM daquele ano foi a primeira pensada para fomentar e/ou avaliar a inserção do/a estudante em um debate público em que estas três dimensões de atores sociais, basilares a uma sociedade organizada sob a forma de Estado, mais especificamente, como democracia liberal, se faziam presentes, tendo como foco a promoção de reflexão crítica, neste processo, das relações entre os atores sociais localizados nos três vértices do triângulo da Figura 1.

Não foi o caso da primeira edição do exame, em 1998³. A subsequente, em 1999⁴, também não previa essa relação com nitidez. Vejamo-las:

Figura 3 – Prova de redação do ENEM do ano de 1998

ENEM/98

REDAÇÃO

O Que É O Que É

(...)

Viver
e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
a beleza de ser um eterno aprendiz
Eu sei
que a vida devia ser bem melhor
e será
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita

(...)

Luiz Gonzaga Jr. (Gonzaguinha)

Redija um texto dissertativo, sobre o tema “**Viver e Aprender**”, no qual você exponha suas idéias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua, sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador “O Que É O Que É”.

Dê um título à sua redação, que deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha anexa ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

Fonte: ENEM 1998.

³ Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/1998/1998_amarela.pdf >. Acesso em: 15 maio 2017.

⁴ Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/1999/1999_amarela.pdf >. Acesso em: 15 maio 2017.

Na prova de 1998, o tema foi nomeado como "Viver e aprender", tendo como texto motivador o refrão da canção "O que é o que é", de Gonzaguinha. Não se pode observar nela qualquer indício da tríade Estado-sociedade-indivíduos na promoção do debate de um problema público (o foco é apenas na dimensão do indivíduo). Não há na construção do tema um problema público concreto, vivenciado por toda a população brasileira, ou, pelo menos, pela juventude brasileira. O tema é quicá muito mais da dimensão individual do que coletiva. Não há proposta de intervenção para um problema público justamente porque não há problema público em discussão.

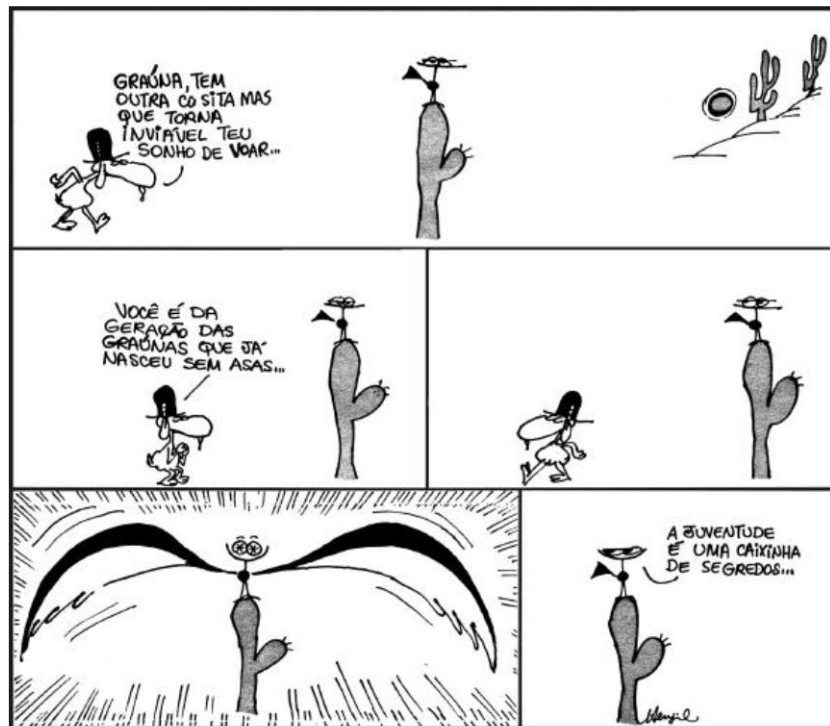
Na edição do ano seguinte (ver Figura 4 abaixo), o tema da prova de redação do ENEM descola-se de como a proposta do ano anterior fora construída. Intitulado "Cidadania e participação social", o tema foi construído com base em cinco textos motivadores, o que diferencia notoriamente a edição de 1999 da edição anterior do exame. O primeiro é uma narrativa em quadrinhos de Henfil, publicada na obra *Fradim*, do mesmo autor, em 1997. À personagem Graúna – que repousa sobre um cacto –, outro pássaro diz, no primeiro quadrinho, que ela é incapaz de voar. No segundo, complementa: "você é da geração de graúnas que já nasceu sem asas", dando-lhe as costas no terceiro quadrinho. No penúltimo quadro, Graúna abre suas asas, que se revelam bastante grandes, plenamente capazes de fazê-la voar, e seus olhos brilham. No último, ela afirma: "a juventude é uma caixinha de segredos".

O segundo texto é um fragmento de uma notícia do jornal *Folha de S. Paulo*, intitulada "Para quem se revolta e quer agir", e publicada em novembro do ano anterior. A notícia informa a respeito do encontro *Vem ser cidadão*, que reuniu, no Paraná, 380 jovens de 13 estados do país para trocarem experiências sobre o **protagonismo juvenil**. Ela assinala que o jovem não "precisa de adulto para encontrar o seu lugar e sua forma de intervir na sociedade", ou seja, não precisa de tutela para ser protagonista de ações sociais. Assim como já vimos com a edição do ano subsequente (ano 2000), há um texto verbal que representa o que é tematizado em um texto multimodal ficcional. Os três últimos textos motivadores são fragmentos de depoimentos ao jornal de jovens que participaram do encontro, dando concretude ao que é apresentado na tirinha. O primeiro, de MG, afirma que o comodismo face à injustiça social é um problema. No segundo, do PR, a/o depoente relaciona comodismo e necessidade de mobilização (para superá-lo). No último, do AM, o/a depoente fala sobre a necessidade de pró-atividade da juventude em espaços concretos. A tríade Estado-sociedade-indivíduos ainda não está completa, mas o enquadramento de construção do tema já não é como fora em 1998. A prova propõe reflexão sobre como os indivíduos jovens podem organizar-se como sociedade para terem protagonismo de participação da/na vida pública. Diferentemente de 1998, mas semelhantemente a 2000, houve solicitação de proposta de intervenção para a questão pública debatida. Diferentemente de 1998 (em que não há vozes sociais), há, nesta edição, como haverá em 2000, a presença de vozes da juventude na construção do tema.

Figura 4 – Prova de redação do ENEM do ano de 1999

ENEM 99

REDAÇÃO



(HENFIL. *Fradim*. Ed. Codecri, 1997, n. 20)

O encontro "Vem ser cidadão" reuniu 380 jovens de 13 Estados, em Faxinal do Céu (PR). Eles foram trocar experiências sobre o chamado **protagonismo juvenil**.

O termo pode até parecer feio, mas essas duas palavras significam que o jovem não precisa de adulto para encontrar o seu lugar e a sua forma de intervir na sociedade. Ele pode ser protagonista.

(Adaptado de] "Para quem se revolta e quer agir", *Folha de S. Paulo*, 16/11/1998)

Depoimentos de jovens participantes do encontro:

- *Eu não sinto vergonha de ser brasileiro. Eu sinto muito orgulho. Mas eu sinto vergonha por existirem muitas pessoas acomodadas. A realidade está nua e crua. (...) Tem de parar com o comodismo. Não dá para passar e ver uma criança na rua e achar que não é problema seu.* (E.M.O.S., 18 anos, Minas Gerais)
- *A maior dica é querer fazer. Se você é acomodado, fica esperando cair no colo, não vai acontecer nada. Existe muita coisa para fazer. Mas primeiro você precisa se interessar.* (C.S.Jr., 16 anos, Paraná)
- *Ser cidadão não é só conhecer os seus direitos. É participar, ser dinâmico na sua escola, no seu bairro.* (H.A., 19 anos, Amazonas)

(Depoimentos extraídos de "Para quem se revolta e quer agir", *Folha de S. Paulo*, 16/11/1998)

Com base na leitura dos quadrinhos e depoimentos, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: **Cidadania e participação social**.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Depois de selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de seu ponto de vista, elabore uma proposta de ação social.

A redação deverá ser apresentada a tinta na cor azul ou preta e desenvolvida na folha grampeada ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

É inegável um salto qualitativo na construção dos temas da prova de redação do ENEM de 1998 a 2000 *vis-à-vis* a presença de elementos para a promoção do debate sobre

questões públicas dentro de um enquadre interacional melhor delineado. Isso só foi possível porque a prova caminhou no sentido de evidenciar a tríade Estado-sociedade-indivíduos, chegando, inclusive, na edição de 2000, à proposição de um conceito para discussão. De um tema mais genérico, que não salientava vozes sociais voltadas para um fato ou problema concreto, em 1998, chegou-se a um recorte temático mais claro ("Cidadania e participação social"), em que um fato específico – o encontro *Vem ser cidadão* – incentiva a reflexão, a ser feita por escrito pelo/a candidato/a, sobre a necessidade do protagonismo juvenil, reflexão esta pautada também nas/pelas vozes de outros/as jovens que afirmam a necessidade de a juventude não ser feita de indivíduos apáticos, mas de indivíduos que buscam a ação e, por meio dela, inserção social cidadã (o que abriria possibilidade para inferir-se, embora isso não seja afirmado na prova, ação por meio de participação em alguma entidade da sociedade civil); para, no ano seguinte, em 2000, a construção do recorte temático ser melhor delineado ("Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?"), justamente porque a tríade Estado-sociedade-indivíduo fica completa: a voz do Estado é apresentada; na imprensa, tem-se acesso à voz do indivíduo desprovido do direito, que vive o problema-chave do exame; tem-se acesso a uma voz analítica que apresenta um conceito que perpassava toda a sociedade então, *infância marginal*.

Ao observarmos as três primeiras edições da prova de redação do ENEM, uma pergunta parece inevitável: se, segundo informa Bakhtin/Volochinov (2004), a pesquisa sobre tema (seja de uma palavra ou de um texto) deve levar em consideração a significação contextual desta palavra ou do texto em determinadas condições de enunciação, que conceito passou a integrar a prova de redação do ENEM do ano 2000, e que não estava previsto em suas duas primeiras edições, que fortaleceu a contextualização histórica do *problema* sob discussão?

3.2 AS PROVAS DE REDAÇÃO DO ENEM DE 2000 E 2005: EXERCÍCIOS DE REFLEXÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA E A JUVENTUDE NO BRASIL

O conceito que passou a integrar a prova de redação do ENEM do ano 2000 foi o conceito de *política pública*. A partir da edição de 2000, a prova de redação do ENEM vem sendo, ora mais, ora menos enfaticamente, tematicamente estruturada a levar o/a candidato/a a discutir uma política pública por meio de um recurso pedagógico deste conceito, a saber, o *ciclo de política pública* (SECCHI, 2014), tornando-se ela, dessa forma, um exercício de reflexão sobre casos concretos do conceito. Desde então, ela tem caminhado para a promoção de discussão de políticas públicas no Brasil, podendo, inclusive, dialogar com experiências internacionais (como foi, por exemplo, a edição de 2014), uma vez que, no bojo de sua elaboração, pressupõem uma imersão do candidato no universo sócio-político que determina as diretrizes para a implantação de políticas públicas, ainda que isso não seja expresso de forma sistematizada.

Segundo Secchi (2014, p. 11), política pública é um conceito abstrato, materializado por meio de diferentes instrumentos não havendo consenso em torno de sua definição.

Além disso, as políticas públicas podem ter caráter temático específico ou transversal. Há políticas públicas no campo da assistência social, no campo do acesso à moradia, na educação, na saúde, no campo dos direitos da infância e da juventude, conforme foram abordados nas edições de 2000, 2005 e 2013 do ENEM.

As políticas públicas podem tomar forma de **Programas**, como o programa *Minha Casa, Minha vida*, de construção de moradias populares do Governo Federal; podem também tomar forma de **Campanhas**, das quais um exemplo recorrente são as Campanhas do Agasalho (do governo estadual paulista, por exemplo). Sob o ângulo especificamente legal, podem dar-se sob a forma de **Resolução**, como a Resolução nº 163/2014 do Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA); ou ainda, sob a forma de **Leis**. Nesta modalidade, a política pública educacional mais importante é a Lei 13.005, de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Em sentido *lato*, política pública, ainda segundo Secchi (2014, p. 1-2), tem como definição geral:

são diretrizes elaboradas para enfrentar um problema público, isto é, o motivo para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou resolução de um problema coletivamente relevante.

tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões.

As políticas públicas são todas as ações de Estado que visam a sanar alguma situação que é entendida como um problema público afetando uma determinada coletividade. Ser "coletivamente relevante", para um problema público, é o primeiro passo para a construção da política, uma vez que a identificação do problema não deixa de ser a construção de um olhar sobre a realidade social. E, por essa razão, ela está sujeita aos – ou é resultado direto dos - interesses e disputas de forças políticas tidas como legitimadas a identificar (ou ignorar) problemas e produzir políticas para eles.

Em termos pedagógicos, elas podem ser pensadas sob o formato de ciclos. Ainda de acordo com Secchi (2014, p. 44), “o ciclo de uma política pública constitui um esquema de visualização e interpretação que a organiza em fases sequenciais e interdependentes”. Esse ciclo contém sete fases principais que podem ser visualizadas no esquema apresentado pela Figura 5, na página seguinte.

Em linhas gerais, o que são cada uma das etapas do ciclo de políticas públicas, conforme expõe Secchi (2014)? A **Identificação do problema** diz respeito à percepção, por uma coletividade, de um problema público. Ele é a diferença entre como é a realidade pública e como se deseja que ela possa ser. A **Formação da agenda**, por sua vez, é o conjunto de problemas entendidos como relevantes. A agenda pode ser *política* (problemas ou temas que a comunidade política entende como merecedor de intervenção pública); *formal* ou *institucional* (os problemas ou temas que o poder público já decidiu que irá enfrentar); agenda *da mídia*: são os problemas e temas que recebem atenção dos meios de comunicação. Se voltarmos ao tema da edição de 2000, perceberemos tratar-se de proposta de discussão sobre a *formação de agenda* de proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente.

Figura 5 – Ciclo de políticas públicas segundo Secchi (2014)



Fonte: Secchi (2014).

A **Formulação de alternativas** diz respeito ao momento da elaboração de métodos, programas, estratégias ou ações para se alcançar determinados objetivos. A **Tomada de decisão** é a mobilização para a execução da política. Já a **Implementação** é a conversão das intenções em ações por meio de instrumentos de política pública: dentre outros, por incentivo fiscal; por aplicação de uma Lei; por legalização ou desregulamentação (como foi o tema de 2014, sobre proibição, ou não, pelo Estado, da publicidade infantil no Brasil). A **Avaliação** é quando o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados com o objetivo de se conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que a motivou (como foi o tema de 2013, sobre os efeitos da Lei Seca, promulgada no Brasil em 2008; e como foi em 2015, que indagava avaliação da Lei Maria da Penha, de 2006). Por fim, a **Extinção** é a última fase do ciclo de política pública: quando o problema é resolvido; ou quando os problemas de implementação são insuperáveis ou quando ela se torna inútil pelo esvaziamento do problema.

Aqui encontra-se o coração da proposta de articulação teórica que proponho neste trabalho, combinar a visada bakhtiniana sobre tema na língua com a perspectiva do ciclo de políticas públicas. Vimos que as provas de 1998 e 1999 não expunham a diversidade de vozes sociais na construção do tema, não havendo, até então, o triângulo Estado-sociedade-indivíduo como eixo organizador da construção temática. Em 2000, porém, além da tríade, propõe-se ao/à candidato/a que, ao refletir sobre "direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?", que ele/ela esboce uma agenda de políticas públicas que assegurem direitos da criança e do adolescente. Vamos comparar a construção do tema da prova de 2000, "Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?", com a construção da de 2005, "O trabalho infantil na realidade brasileira".

A construção do tema da prova de 2000 apresentava, como já visto, a perspectiva de diferentes atores acerca de *um problema público identificado* na própria prova como um conceito, a infância marginal. Estar sob o formato de indagação, "como enfrentar esse desafio nacional?", indica, no ciclo de políticas públicas, que aquela prova propunha

diálogo de *formação de agenda*. Do porquê disso: a formação de agenda pode se dar em três dimensões, a formação de uma agenda política, que diz respeito a como a comunidade política entende um problema como relevante; a formação de uma agenda formal/institucional, que se caracteriza como o poder público já decidiu de que forma irá enfrentar um problema; e a formação da agenda da mídia, que diz respeito a como os meios de comunicação dão atenção a um problema. A indagação do título é uma indagação sobre qual/quais agendas poderia(m) ser formada(s) no combate ao problema identificado. Os textos motivadores da prova embasam reflexão acerca desse desafio. A própria prova realiza a *identificação do problema*, portanto. Falta uma agenda específica, porém, para solucioná-lo, que é o que o exame parece solicitar. Vejamos: a demanda por uma agenda política é apresentada na voz do garoto A.J., de 13 anos, ao falar sobre seu trabalho em semáforos. A agenda de mídia, que também detecta o abandono da infância e da adolescência na ordem do dia, está representada pela charge de Angeli. Por outro lado, embora a agenda institucional – ou melhor, um princípio dela – esteja presente, por meio do Art. 227 da Constituição Federal (CF) de 1988, que prevê a proteção à infância como dever do Estado, ainda assim a agenda institucional não se faz presente por meio de seu instrumento precípua: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Por isso, a prova de 2000 foi mais uma prova sobre a *formação de agenda* possível do que uma construção temática que direcionasse o/a candidato/a pensar *implementação de alternativas* de uma agenda já consolidada. A construção do tema com esse enfoque, de *formulação de alternativas* a partir de uma agenda, aconteceu na edição de 2005, como se pode observar na Figura 6 a seguir.

Já em uma primeira leitura de toda a prova de 2005, é possível perceber que a tríade Estado-sociedade-indivíduo molda o assunto "infância e adolescência no Brasil", constituindo a construção do tema "O trabalho infantil na realidade brasileira". A tríade também se manifesta nos textos motivadores. O primeiro é um texto multimodal, publicado no ano anterior no jornal *O Globo*, mas a fonte é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Fornece o quantitativo total de crianças que trabalham no Brasil e, além disso, o quantitativo e o percentual deste total em cada região brasileira. É um diagnóstico geopolítico claro do trabalho infantil no país. Por estar em posição superior na página, domina o campo visual para leitura.

Abaixo dele, e simetricamente dispostos, estão os textos 2 e 3. O texto 2 analisa o quadro ilustrado pelo texto 1. Consiste em um fragmento de artigo de opinião, publicado em um jornal do nordeste – o *Diário de Natal* –, região com maior incidência de trabalho infantil no país, segundo o texto 1, no ano 2000 (coincidentemente, publicado no mesmo ano da última edição em que a prova de redação do ENEM tratou de infância e adolescência). Nele, o autor associa o trabalho infantil ao abandono pelo Estado e por famílias. Há um diálogo com a prova de 2000, quando a Constituição Federal havia sido invocada para marcar o dever do Estado e das famílias de não abandono. Já o texto 3 consiste em fragmento de um artigo de opinião⁵ do professor Joel B. Marin. O artigo resulta da tese de doutorado do autor, sobre trabalho infantil, tendo sido publicado no site da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás (Proec-UFG). O

⁵ O artigo completo está disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/agro/K16_infantil.html>. Acesso em: 15 maio 2017.

texto introduz elementos que tornam mais complexo o debate sobre o trabalho infantil no país: 1) trata do trabalho infantil no campo, ampliando o alcance do tema para além do espaço urbano. Cumpre lembrar que, salvo este texto, em nenhuma das demais edições da redação do ENEM sobre o assunto infância e adolescência a especificidade da criança/jovem do campo foi abordada; 2) o texto reporta o ponto de vista de famílias que valorizam o trabalho infantil (que é resultado do abandono social) como forma de *proteção social*.

Figura 6 – Prova de redação do ENEM do ano de 2005

ENEM 2005
PROPOSTA DE REDAÇÃO

Leia com atenção os seguintes textos:

TRABALHO INFANTIL NO BRASIL
Onde estão as crianças trabalhadoras

Região	Porcentagem	Quantidade (milhões)
NORTE	5,25%	285 mil
NORDESTE	42,2%	2,296 milhões
SUDESTE	27,82%	1,513 milhão
SUL	17,25%	938 mil

IBGE

(O Globo, Magazine, 11/05/2004.)

“A crueldade do trabalho infantil é um pecado social grave em nosso País. A dignidade de milhões de crianças brasileiras está sendo roubada diante do desrespeito aos direitos humanos fundamentais que não lhes são reconhecidos: por culpa do poder público, quando não atua de forma prioritária e efetiva, e por culpa da família e da sociedade, quando se omitem diante do problema ou quando simplesmente o ignoram em decorrência da postura individualista que caracteriza os regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo, sem pátria e sem conteúdo ético.”

(Xisto T. de Medeiros Neto. A crueldade do trabalho infantil. Diário de Natal. 21/10/2000.)

“Submetidas aos constrangimentos da miséria e da falta de alternativas de integração social, as famílias optam por preservar a integridade moral dos filhos, inculcando-lhes valores, tais como a dignidade, a honestidade e a honra do trabalhador. Há um investimento no caráter moralizador e disciplinador do trabalho, como tentativa de evitar que os filhos se incorporem aos grupos de jovens marginais e delinquentes, ameaça que parece estar cada vez mais próxima das portas das casas.”

(Joel B. Marin. O trabalho infantil na agricultura moderna. www.proec.ufg.br.)

“Art. 4º. – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

(Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.)

Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação sobre o tema:

O trabalho infantil na realidade brasileira.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Fonte: ENEM 2005.

Ainda sobre a prova de 2005, o diálogo desta com a prova de 2000 reforça-se (e ao mesmo tempo revela como a edição de 2005 é mais orgânica *vis à vis* a discussão sobre políticas públicas) com o texto motivador 4. A vocalização do Estado não se dá pela Constituição Federal (CF), mas agora pelo fragmento (o Art. 4º) do documento jurídico específico resultante da elaboração da agenda institucional de proteção da infância e da adolescência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Não obstante o Art. 4º do ECA e o Art. 227 da CF tratem do dever do Estado e das famílias de promover proteção e direitos à criança e ao adolescente – excluindo-se, deste rol, evidentemente, o trabalho –, a presença do ECA na prova de 2005 leva-nos a ler que a agenda institucional, que parece coincidir com a agenda política e a agenda de mídia representadas em outros

textos motivadores, é a de combate ao trabalho infantil no país. É por isso que, enquanto a prova de 2000 propõe um debate, dentro do ciclo de políticas públicas, na *formação de agenda*, a prova de 2005 propõe a *formulação de alternativas* para uma agenda específica: o trabalho infantil existe, é reconhecido, em sua complexidade, nas agendas política e formal e deve ser combatido.

3.3 A PROVA DE 2014: TOMADA DE DECISÃO E IMPLEMENTAÇÃO

Se recobramos Bakhtin/Volochinov (2004) uma vez mais, observamos que o conceito de tema, para o autor, constitui o "*estágio superior real da capacidade linguística de significar*" [grifos do autor]. Estudar o tema de uma palavra ou enunciado é estudar a "investigação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 131). Até aqui tentamos demonstrar que foi tornando-se evidente que as construções temáticas sobre infância e adolescência/juventude na prova de redação do ENEM desenvolveram-se no sentido de construir temas apresentando instrumentos de políticas públicas para a discussão de diferentes problemas públicos relativos à infância e à juventude no Brasil. Se em 1999 o tema "Cidadania e participação social", oportunidade em que a prova tratou da necessidade de ativismo social pela juventude, ainda não se circunscrevia ao conceito de política pública, em 2000, com o tema "Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?", os conceitos de política pública e de ciclo de políticas públicas são introduzidos no exame, na medida em que a proposta indaga sobre como formar uma agenda em torno da questão; em 2005, quando novamente a temática sobre infância e adolescência/juventude, a saber, "O trabalho infantil na realidade brasileira" volta ao exame, observa-se a manutenção do conceito de ciclo de política pública; observa-se, particularmente, que o exame foi construído já com base em uma agenda predeterminada, a do combate ao trabalho infantil, ficando a cargo do/a candidato/a promover uma discussão de *formulação de alternativas*.

Com a prova de redação do ENEM bastante assente nas relações entre Estado-sociedade-indivíduos e como políticas públicas devem atuar na promoção dos direitos humanos, a construção do tema na edição de 2014⁶ reitera a maneira como o problema público é estruturado e como a interlocução é solicitada:

6


Disponível

em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/CAD_ENEM_2014_DIA_2_05_AMA_RELO.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

REZENDE, Renato Cabral. Políticas públicas como tema de produção textual: uma análise bakhtiniana de cinco edições da prova de redação do ENEM. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 485-506, set./dez. 2018.

Figura 7 – Prova de redação do ENEM do ano de 2014



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.


Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem "a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço" e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilha sonora com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças.

Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.

DOETA, P. A.; BARBA, M. D. A publicidade infantil deve ser proibida? Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 23 maio 2014 (adaptado).

TEXTO II

A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO



Fontes: CIM5 e Conar/2013
Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 24 jun. 2014 (adaptado).

TEXTO III

Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidades consigo mesma e com o mundo.

SILVA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. A criança e o marketing: informações essenciais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil. São Paulo: Summus, 2012 (adaptado).

Fonte: ENEM 2014.

Com o tema nomeado "Publicidade infantil em questão no Brasil", a prova de 2014 apresentou três textos motivadores. São menos textos do que as demais edições com recorte semelhante. Porém, a tríade Estado-indivíduo-sociedade se faz presente, havendo, inclusive, uma novidade. O texto 1 é o fragmento de uma reportagem da BBC, em que são apresentados os pontos de vista de dois vértices do triângulo: de um lado, o do Estado; do outro, o do terceiro setor e o do setor privado (ambos pertencendo ao vértice "sociedade", não obstante seus pontos de vista sejam diferentes). Da parte do Estado, informa o texto sobre a publicação de uma resolução pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)⁷, que julga abusiva a publicidade infantil no país. Lembremo-nos: em 2000, quando da primeira aparição de um texto do Estado na prova, constava o Art. 227 da Constituição Federal, que preconiza como dever da família, do

⁷ O Conanda foi criado criado pela Lei 8242/1991. Segundo o Art. 1º, § 1º, o Conanda "integra o conjunto de atribuições da Presidência da República".

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8242.htm>. Acesso em: 30 maio 2017.

Estado e da sociedade a proteção à infância; em 2005, constava o Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que preconiza também como dever destes mesmos atores assegurar à criança e ao adolescente direitos civis e sociais. No mesmo texto 1 da prova de 2014, consta o Conanda; mas consta também que, ao poder público, no campo da publicidade, não cabe promover a proteção da infância, mas cabe ao setor empresarial, mediante o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar), conselho este que se opõe à atribuição legal prevista ao Conanda. No texto, o Conar advoga em defesa dos interesses da família e do próprio mercado. Entre todas as edições da redação do ENEM sobre o assunto infância e adolescência, essa foi a de exposição mais explícita entre interesses privados vs proteção contra a perda de direitos por este segmento social.

A novidade desta edição com relação àquelas que discutiram infância e adolescência é a presença da discussão do tema em outros países, cabendo ao/à candidata/o discutir a inserção internacional do Brasil neste aspecto. Observa-se na prova de 2014 a repetição de um padrão presente desde a prova de 1999, a presença de texto multimodal entre os textos motivadores. O texto 2 é um mapa mundi apresentado como recorte geopolítico: nações deliberadamente liberais, do ponto de vista econômico, como EUA e Austrália, adotam ou sistema de autorregulamentação, ou sistema de proibição parcial como Coreia do Sul, ao passo que países com maior presença do Estado na regulação econômica, ou países com o Estado de Bem-Estar Social, ou adotam proibição parcial ou, em um caso, o da Noruega, a proibição total. Cumpre observar que o que está em questão no Brasil, fundamentalmente, é o embate entre a proteção à infância vs os ganhos das empresas, dado o tamanho do mercado consumidor em potencial no país⁸. Reside neste embate a extrema relevância da discussão empreendida pela prova. No assunto infância/adolescência, a construção dos temas sempre revelou-se no sentido de expor conflitos e necessidades de avanços quanto à salvaguarda e/ou a promoção de direitos de crianças e adolescentes/juventude. Novamente, agora em escala internacional, os vértices "Estado" e "sociedade" estão representados neste texto.

O texto 3, por sua vez, apresenta os vértices "sociedade" (por meio das famílias) e "indivíduo". Vocaliza os anseios de indivíduos por meio de um conceito, *consumidor do futuro*. Repete-se, assim, procedimento da edição de 2000, em que havia a elaboração de um conceito (infância marginal). Como se pode observar, na prova de 2014, os textos motivadores e a interlocução que promovem são reveladores de que esta edição solicitou às/aos candidatas/os que pensassem, dentro do ciclo de políticas públicas, em uma *tomada de decisão* e na *implementação* de ações: regulamentar ou não regulamentar? Totalmente? Parcialmente? Se sim, por meio de quais instrumentos a serem implementados?

⁸ Esse texto começou a ser pensado a partir de um curso de extensão por mim ministrado, "A prova de redação do ENEM: Políticas Públicas em Direitos Humanos", na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), em maio de 2016. A observação acerca do tamanho do mercado consumidor em potencial no Brasil - observação, diga-se de passagem, muito apropriada - foi feita pela cursista Stefania Vieira de Melo, graduada e mestre em História e professora da rede particular de Goiânia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As construções temáticas sobre infância e adolescência/juventude na prova de redação do ENEM, em cada edição em que o assunto "infância e adolescência" foi tematicamente construído – nos anos de 1999, 2000, 2005 e 2014 –, desenvolveram-se no sentido de promover discussão sobre políticas públicas de proteção a este segmento social, tendo como perspectiva o alcance nacional destas políticas. Afinal, todas elas, como pudemos observar, foram construídas em torno de um eixo de relações sociais e embates entre atores característicos de democracias liberais como o Brasil, que se propõem como Estado Democrático de Direito. Esse eixo foi por nós representado pelo triângulo Estado-sociedade-indivíduo, em que cada um deste conjunto de atores configura um vértice do triângulo. Políticas públicas são todas as ações, instrumentos e aplicações de recursos por parte do Estado (se se adotar uma visão estadocêntrica do conceito) ou por parte de diferentes atores sociais, como ONGs ou associações de empresas (se se adotar uma visão multicêntrica do conceito), com vistas à resolução de um problema coletivamente entendido como relevante por uma dada comunidade. A primeira afirmação definidora da prova de redação do ENEM como exame sobre políticas públicas se dá em razão de todas as edições analisadas apresentarem um problema público vivenciado em, ou representativo de, todo o território nacional, e como os diferentes atores apresentam soluções para eles.

Além disso, a segunda afirmação que define a prova de redação do ENEM como um *locus* de discussão sobre políticas públicas consiste no fato de que nas edições analisadas não é solicitada apenas a implementação de instrumentos de políticas públicas. Na verdade, diferentes etapas do ciclo de políticas públicas foram convocadas pelo exame na construção temática das edições analisadas. Conceito de cunho operacional e didático, o ciclo de políticas consiste em todas as fases de construção de uma ação contra um problema público. É claro que, porque a prova solicita proposta de intervenção pelo/a candidato/a, infere-se que proposta seria a formulação de alternativas. No entanto, observou-se mais: o tema da edição de 2000 era mais voltado para a *formação de agenda*: "como enfrentar o desafio nacional de defesa de direitos da criança e do adolescente?", pergunta a prova; o da de 2005, solicita a *formulação de alternativas*, uma vez que a agenda é apresentada no nome do tema, "O trabalho infantil na realidade brasileira"; o da de 2014, por fim, indaga sobre por qual *tomada de decisão* o candidato deve optar: controle total, controle parcial ou não controle da publicidade infantil no Brasil contemporâneo.

Maior evento institucionalizado de produção textual simultânea do Brasil, a prova de redação do ENEM é importante não apenas por sua aplicação em larga escala, mas, sobretudo, por oportunizar a milhares de jovens, e, indiretamente, à própria população, a discussão de problemas públicos que não necessariamente compõem a agenda de mídia. Ora, se "o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 129), a análise apontou que a prova de redação do ENEM empenha-se em mostrar o "instante histórico" sob o viés de agendas necessárias e que não aquela geralmente mais conhecida, a agenda de mídia. Nas edições em questão, as análises mostraram um enfoque da agenda política e da agenda

institucional, o Estado voltando-se para a discussão e/ou solução de problemas que podem ferir direitos da infância e da adolescência. Para nós, professoras/es de Língua Portuguesa, a prova de redação do ENEM pode ser um incentivo ao ensino de leitura e produção textual por meio de projetos interdisciplinares com nossos colegas de História, Sociologia, Geografia ou Filosofia na/para a discussão de políticas públicas no ensino de língua. Um ensino de língua conjugado com reflexão sobre direitos pode ser uma combinação saudável para a promoção da democracia.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998*. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em 26 jun. 2017.
- _____. Ministério da Educação. *ENEM, documento básico*. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.
- _____. Ministério da Educação. *Portaria nº 111, de 04 de dezembro de 2002*. Brasília, 2002. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria111.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.
- _____. Ministério da Educação. *Portaria no. Portaria nº 07, de 19 de janeiro de 2006*. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelink.php?numlink=1-221-29-2006-01-19-7>>. Acesso em: 26 jun. 2017.
- _____. Ministério da Educação. *Proposta: unificação dos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior a partir da reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)* Brasília, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/imprensa/Andifes_Proposta_Inep-MEC.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.
- _____. Ministério da Educação. *A redação no ENEM 2013: guia do participante*. Brasília: INEP, 2013.
- OLIVEIRA, J. de P. Objetivos do ENEM e os desdobramentos a partir do seu uso como exame de acesso à educação superior. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 1, 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt11_posteres_aprovados/gt11_3119_texto.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.
- PORTELA, P.H.G. *Direito Internacional público e privado*. 5ª edição. Salvador: Editora Jus Podium, 2013.
- QUINALIA, C. L. et. al. (2013). Política pública de educação uma análise do ENEM: exame nacional do ensino médio no Distrito Federal. *Universitas/JUS*, v. 24, n. 1, p. 61-78, 2013. Disponível em: <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/jus/article/viewFile/2259/1891>>. Acesso em: 15 maio 2017.
- REZENDE, R. C. (2014). *A prova de redação do ENEM e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio*. Palestra ministrada na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia, Brasil, em 11 de agosto de 2014. Inédito.
- SECCHI, L. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: CENGAGE Learning, 2014.

Recebido em: 22/08/17. Aprovado em: 06/06/18.

Title: *Public policies as the theme for text production: a bakhtinian analysis of five editions of ENEM composition exam*

Author: Renato Cabral Rezende

Abstract: *This work aims at analyzing the theme construction of five editions of ENEM composition exam. These editions had as its theme object (BAKHTIN, 2000) infancy and/or youth. We intend to discuss the thematic construction of the composition exam based on the concept of theme, according to Bakhtin (2000) and Bakhtin/Volochinov (2004), and the concepts of public policies and cycle of public policies, according to Secchi (2014). The analysis has shown a focus on how State can debate problems that might interfere in the rights of infancy and youth. We conclude by restating the need of understanding the ENEM composition exam as an inducement to the teaching process of texts reading and texts production bias interdisciplinary projects which involve the discussion of public policies.*

Key-words: *Theme. Text production. Public policies. ENEM.*

Título: *Políticas públicas como tema de producción textual: un análisis basado en Bajtín de cinco ediciones de la prueba de redacción del ENEM*

Autor: Renato Cabral Rezende

Resumen: *Este trabajo tiene por objetivo analizar la construcción de tema de cinco ediciones de la prueba de redacción del ENEM, que tuvieron como objeto de sentido (BAKHTIN, 2000) infancia y/o juventud. Almeja discutir construcción temática de la prueba de redacción desde la relación entre el concepto de tema, de acuerdo con Bajtín (2000) y Bajtín/Volochinov (2004), y los conceptos de políticas públicas y ciclo de políticas públicas, del campo de la administración pública, basado en Secchi (2014). El análisis muestra un enfoque sobre cómo el Estado se puede volver para la discusión y/o solución de problemas posibles de herir derechos de la infancia y de adolescencia. Concluye reafirmando la necesidad de lectura de la prueba de redacción del ENEM como un incentivo para enseñanza de lectura y producción textual por medio de proyectos interdisciplinarios en la o para la discusión de políticas públicas.*

Palabras clave: *Tema. Producción textual. Políticas públicas. ENEM.*

AGRADECIMENTO

Agradeço à Mariana Sodário Cruz pelos diálogos que me ensinaram e me ensinam sobre políticas públicas e que me orientaram a correlacioná-las com a prova de redação do ENEM. Este trabalho não teria sido possível sem sua interlocução. Eventuais erros que persistam no texto são de minha inteira responsabilidade.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180304-11717>

SCÈNES PROTOTYPIQUES DE PROTESTATIONS FÉMINISTES: LA MATÉRIALITÉ SIGNIFIANTE DU CORPS DANS LE MOUVEMENT DU DISCOURS

Emanuel Angelo Nascimento*
Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Campinas, SP, Brasil

Résumé: En pensant sur la relation corps-espace-discours, cet article vise à analyser la matérialité signifiante du corps à partir des scènes prototypiques de protestations féministes. Pour cela, le point de repère théorique et analytique se déroule dans la perspective du matérialisme historique de l'analyse du discours française, à partir de laquelle tient à faire observer les mouvements du discours et de sens autour du corps qui se posent à la frontière entre l'évidence et l'opacité. Le choix de ce matériau, a permis de faire un investissement analytique sur la relation de signification du corps en tant que support idéologique dans le processus de discursivisation des protestations féministes. En ce sens, il est possible d'observer comment les conditions de production des sens autour du corps s'inscrivent dans le jeu entre différents espaces, l'histoire, la mémoire, le social, le symbolique et le politique.

Mots-clés: Matérialisme historique. Féminisme. Protestation. Mémoire. Discours.

1 INTRODUCTION

Le corps occupe des espaces (rues, vaines, des frontières) qui re-signifient ce corps, exigeant ainsi de l'analyste du discours un regard interprétatif sur différentes relations, par exemple, entre corps-mémoire, corps-espace et corps-sujet. En ce sens, cet article vise à analyser la matérialité signifiante du corps dans la relation corps-espace et discours à partir des scènes prototypiques de protestations féministes, en tant que lieu(x) de stabilisation, d'équivoque, de régularité et de déplacements de sens.

Le corpus de notre analyse se compose d'images des scènes prototypiques de protestations féministes publiées dans la presse brésilienne et internationale au long du XIXème, XXe siècle jusqu'à aujourd'hui.

La discursivité de la lutte et de la résistance concernant des images de protestations féministes est un important point d'entrée dans le parcours analytique que nous proposons ici. Alors nous considérons que le choix de ce matériau en particulier nous permet de confronter différentes lectures des scènes prototypiques de manifestation à partir de différentes images sur lesquelles nous avons déjà travaillé.

* Chercheur au niveau master en Linguistique à l'Institut d'Études du Langage (IEL) de l'Université de Campinas (UNICAMP). São Paulo, SP, Brésil. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-6380-4792>>. E-mail: emanuellangelo@yahoo.com.br.

Par conséquent, puisqu'il s'agit de thèmes et de questions socialement vifs (QSV) et historiquement interpellés par l'idéologie et par le discours, nous essayons de porter un regard sur l'opacité de sens concernant des images de ces manifestations féministes et sur la relation avec le symbolique à la frontière des questions politiques, historiques et sociales. À ce stade, nous mettons en évidence les réflexions proposées par Michel Pêcheux, quand l'auteur pose cette importante question: « des abstractions comme “le peuple”, “les masses”, “le prolétariat”, “la lutte des classes” peuvent-elles être montrées (peintes, filmées ou télévisées) à l'état de concept, sans travestissement? » (PÊCHEUX, 1982, p. 54).

Ainsi, dans notre plan d'analyse, nous cherchons initialement à aborder la question de la matérialité signifiante du corps dans certaines scènes de protestations féministes; puis, on discute l'idée du corps en tant que support du discours traversé par l'idéologie et par la mémoire; pour terminer, nous examinons les conflits politiques mobilisés par des corps de différents acteurs sociaux. Dans ce cadre, nous soulignons que notre parcours analytique et notre regard sont affectés par des effets de sens suscités par des images qui constituent le matériau d'analyse et par des chemins d'interprétation qui mobilisent des significations du féminisme dans la relation d'alterité du corps en tant que corps traversé par l'idéologie, par le discours et par l'histoire.

2 À PROPOS DE LA MATERIALITE SIGNIFIANTE DU CORPS À PARTIR D'IMAGES

Notre point de repère théorique et analytique se situe dans la perspective du matérialisme historique de l'analyse du discours française, à partir de laquelle nous cherchons à observer les mouvements du discours par rapport à la mémoire et aux formes pré-construites qui se posent à la frontière démarquant l'évidence et l'opacité. Plus précisément, nous visons à analyser la matérialité signifiante du corps dans les rues et dans les espaces publics, par un geste d'interprétation d'images à l'égard des discours qui composent la discursivité de protestations féministes dans différents contextes filtrés par le spectre de la caméra.

Nous partons donc du rapprochement des concepts de délinéarisation de l'image et de formulation visuelle par rapport à la notion de composition matérielle, à l'exemple de la proposition faite par Suzy Lagazzi quand elle insiste sur l'importance de l'investissement analytique sur « les formulations visuelles de corps qui se déroulent dans différents portraits du sujet et nous montrent l'importance du renvoi de l'intradiscours à l'interdiscours pour comprendre la textualisation des images »¹¹ (LAGAZZI, 2014a, p. 111). Donc, il est très important de discuter sur la question du corps social et du corps en tant que support du discours de protestation en considérant « l'image » dans les procédures de métaphorisation métonymique afin de mieux comprendre ses trajets de mémoire.

1 Traduction de notre part vers le français à partir de l'original en portugais: « [...] formulações visuais do corpo que se desdobram em diferentes imagens do sujeito e nos mostram a importância da remissão do intradiscorso ao interdiscorso para compreender a textualização das imagens ». Extraits du text « Metaforizações metonímicas do social » dans l'ouvrage *Linguagem, Sociedade, Políticas*, organisée par Orlandi en 2014.

Tenant compte de ces postulats théoriques, nous considérons fondamental de porter un regard selon la perspective du matérialisme historique concernant des images du corps interpellées par des scènes prototypiques de protestations féministes – objets de notre analyse. Les images de manifestations généralement démontrent la reprise des significations sous la forme de pré-construits. L'image dans ce sens fonctionne comme un dispositif ainsi qu'un « opérateur de la mémoire sociale » (PÊCHEUX, 1984).

Par conséquent, en analysant le corps en tant que matérialité signifiante dans différentes conditions de production discursive, il est possible de montrer, selon Azevedo (2014), que la corporalité elle-même est également un objet important d'étude, inscrit aux frontières de la signification. L'auteure souligne que, si, d'une part, l'incomplétude (et le mouvement qu'il établit) permet le sens, l'errance des sens et des sujets, d'autre part, la contradiction indique la division à laquelle les objets idéologiques sont sujets. Elle nous explique que la position matérialiste exige de l'analyste du discours d'assumer l'erreur et la faute, le silence comme la possibilité même de la signification. Et, selon l'auteure, cela a une forte relation avec la matérialité significative, qui doit être prise dans son opacité, dans sa non-transparence (AZEVEDO, 2014).

2.1 LE CORPS EN TANT QUE SUPPORT DU DISCOURS

Dans l'analyse de certaines scènes de protestations que nous vous ferons parvenir, nous essayons de comprendre la question du corps en tant que support du discours du féminisme. En prenant initialement les mots de Haroche et Guglielmi (2005), nous sommes en accord avec les auteurs qui disent que:

L'esprit de corps fait depuis longtemps partie du vocabulaire courant mais reste difficile à cerner. Il relève des processus de socialisation qui déterminent tous les groupes humains, il assure d'une certaine cohérence l'idée d'institutionnalisation et à l'inverse est perçu comme à l'origine d'un possible dévoiement du sentiment d'identité [...] sociale. (HAROCHE; GUGLIELMI, 2005, p. 5)

D'autre part, dans une perspective, par exemple, de la sociologie du corps, nous considérons ce que David Le Breton nous dit, quand il affirme que:

[...] les représentations du corps sont fonction des représentations de la personne. En énonçant ce qui fait l'homme, ses limites, sa relation avec la nature ou les autres, on dit ce qu'il en est de sa chair. Les représentations de la personne, et celles, corollaires, du corps, sont toujours insérées dans les visions du monde des différentes communautés humaines. Le corps semble aller de soi, mais rien finalement n'est plus insaisissable. Le corps est socialement construit, tant dans ses mises en jeu sur la scène collective que dans les théories qui en expliquent le fonctionnement ou les relations qu'il entretient avec l'homme qu'il incarne. (LE BRETON, 1992, p. 29)

Dans une perspective discursive, nous considérons également ce que Baldini et Souza (2012) affirment, quand les auteurs réfléchissent surtout aux relations entre corps et espace qui résultent, en général, des anticipations des relations de pouvoir, d'échanges

et des conflits économiques entre les classes que les sujets font des discours d'autres sujets, considérant les positions qu'ils occupent dans l'espace social. Ce sont des aspects qui nous aident à comprendre les corps en tant que supports du discours, compte tenu, selon Azevedo (2014, p. 322), de la façon « dont la corporéité est formulée dans différentes matérialités signifiantes ».

En outre, en soutenant l'idée que les protestations politiques des femmes tendent à mettre en avant les corps et leur « matérialité », c'est très important que nous puissions apporter à cette discussion une littérature sur le corps, la performativité, la protestation politique des femmes. En ce sens, nous essayons d'établir un dialogue, dans l'espace possible ici, avec les travaux les plus contemporains concernant des mouvements féministes actuels. Tel que le pense Pahud (2017, p. 2) : « le corps est ainsi tantôt thème à part entière du féminisme, tantôt moyen d'appréhension des imaginaires sexués, genrés et sexuels, tantôt matériau investi dans des actes militants ».

2.2 MOUVEMENTS FÉMINISTES DE LUTTE ET DE RÉSISTANCE: CORPS, ESPACE ET MÉMOIRE

C'est à partir des différentes relations sociales et historiques que nous pouvons comprendre comment la question du corps est constituée dans la perspective de la corporéité comme support discursif et idéologique. Le corps en tant que support du discours se révèle comme forme de résistance et de lutte sociale, symbolique, politique et militante. Et dans le collectif « commun et hétérogène » ces corps trouvent d'autres corps au combat. Combat et éloignement des minorités par rapport au système dominant – mais pas sous la forme d'une société opérante en tant qu'esprit commun, qui, selon René Kaës: « [...] apparaît sous la plume de Freud, en français dans le texte, à la fin du chapitre 9 de Psychologie des masses et analyse du Moi: 'Ce que l'on va ensuite trouver plus tard dans la société opérant comme esprit commun, esprit de corps, etc.' ... (KAËS, 2005, p. 91).

Au contraire, ces corps en lutte cherchent à refuser cet esprit commun d'une société opérante homogène. Les mouvements de résistance sont placés, dans ce sens, aux frontières hétérogènes des corps, des espaces et de la mémoire par rapport aux diverses formes d'esprit de corps en lutte. Lutte contre une sorte d'individuation du sujet dans les processus de constitution de la mémoire, par rapport à l'imbrication entre l'histoire, les discours féministes et les questions sociales qui traversent des différentes époques.

En tenant compte des réflexions dans son article Mémoire et production discursive du sens, Pierre Achard nous rappelle que « la "mémoire" intervient cependant, pour cadrer implicitement la situation dans l'espace » (ACHARD, 1984, p. 236). Ainsi, la dynamique de l'occupation par le corps en protestation dans les rues, dans le collectif, dans la ville, selon Orlandi (2014), déplace le geste, déplace le corps et son identité, en interrogeant les manières d'être dans le cadre de l'interprétation de l'espace dans sa matérialité. C'est à partir de cela que nous pouvons comprendre, par exemple, que « dans la mémoire historique, l'expression la prise de la Bastille renvoie à l'événement du 14 juillet 1789, symbole lui-même de la Révolution » (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 1994, p. 111). Tel que l'indique Michel Pêcheux, par exemple, la mémoire :

[...] ne saurait être conçue comme une sphère pleine, dont les bords seraient des transcendants historiques, et dont le contenu serait un sens homogène, accumulé à la manière d'un réservoir: c'est nécessairement un espace mobile de divisions, de disjonctions, de décalages et de reprises, de conflits de régularisation... Un espace de dédoublements, répliques, polémiques et contre-discours. (PÊCHEUX, 1984, p. 267)

En ce sens, la mémoire doit être comprise « non pas dans le sens directement psychologiste de “mémoire individuelle”, mais aux sens entrecroisés de la mémoire mythique, de la mémoire sociale inscrite dans des pratiques, et de la mémoire construite de l'historien » (PÊCHEUX, 1984, p. 262). Donc il y a des corps en protestation qui comprennent différentes idées de lutte contre d'autres types de corps. En termes althussériens, il y a par exemple « l'Appareil d'État qui comprend deux corps: le corps des institutions qui représentent l'Appareil répressif d'État d'une part, et le corps des institutions qui représentent le corps des Appareils idéologiques d'État d'autre part » (ALTHUSSER, 1970, p. 25). Ces autres types de corps, traversés par la mémoire et par des forces sociales et politiques, sont également formulés discursivement et historiquement.

En prenant les travaux actuels (parmi les plus contemporains concernant certains des mouvements féministes), nous pouvons citer ceux de Judith Butler et de Julie Alev Dilmaç, par exemple, sur l'exposition des corps en résistance et sur l'action collective du féminin en particulier, une fois que la résistance constitue un concept fondamental des sciences sociales qui a été analysé à la lumière des mouvements sociaux, du genre ou encore de la sociologie du travail », selon Dilmaç (2017, p. 1) ». Cela nous aide à repenser le corps occupant les espaces et à évoquer certains sens comme celui de la « résistance » dans la relation avec d'autres corps. Ainsi, en pensant avec l'auteure, il est très important de souligner que :

[...] comme le montre Judith Butler, tout individu qui adhère à une revendication en vue de résister aux diverses formes de gouvernement prend le risque, en engageant son corps dans l'espace public, de s'exposer à de possibles souffrances. C'est pourquoi la vulnérabilité, caractérisée ici par l'exposition du corps (dans les manifestations par exemple), fait partie intégrante de l'action de résistance (Dilmaç, 2017, p. 1).

L'occupation des espaces de protestation par les mouvements féministes et par des corps des femmes met en particulier les différents modes d'inscription des sens autour du discours féministe lui-même dans l'histoire. Il s'agit, dans ce cas, en fait de reconnaître que toute appréhension du corps est politiquement, normativement et socialement située (Butler, 2005 [1990]).

3 LES CORPS DANS LES FRONTIÈRES DU CONFLIT

En pensant à la matérialité du corps face aux différents types d'obstacles et de conflits, nous sommes conduits à considérer la relation de ce corps avec les rues et les différentes positions-sujet. Nous abordons, ainsi, cette relation en tenant compte de la question de l'histoire et de la mémoire discursive mobilisée par des images du féminisme au long du XIXème, XXème siècle jusqu'aujourd'hui.

L'exposition publique de la diversité des corps des femmes dans les protestations féministes et la maîtrise de leur corps placée au centre des préoccupations de ce mouvement est, dans ce cas, une marque qui indique les changements dans la façon dont le discours et le symbolique se présentent dans les rues et dans l'espace urbain.

En général, nous associons ces types de changement à la forme de l'occupation des corps dans les espaces publics. Ainsi nous observons certaines scènes prototypiques de protestations féministes traversées par l'altérité et par la confrontation avec l'autre. Sur les différentes relations entre les mouvements féministes et l'État dans les frontières sociales, il est important de souligner la problématique avec l'autre. L'altérité, dans ce cas, est structurée dans une relation soit de tension, soit de conflit dans la discoursivisation de la résistance et de la confrontation avec l'autre. Tel que signale Nascimento (2017):

[...] sur les différentes relations entre les mouvements féministes et l'État dans les frontières sociales, nous pouvons souligner la problématique avec l'autre. L'altérité, dans ce cas, est structurée dans une relation soit de tension, soit de conflit dans la discoursivisation de la résistance et de la confrontation avec l'autre, par exemple, avec les autorités policières (NASCIMENTO, 2017, p. 37).

Nous pouvons observer cette relation de tension avec l'autre dans l'espace public à partir de plusieurs scènes de protestations féministes – comme, par exemple, dans cette scène ci-dessous:

Figure 1 – Emmeline Pankhurst arrêtée en mai 1914



Source: Museum of London, Heritage Images, Getty Images, 1914.

Cette image d'Emmeline Pankhurst prise au moment de sa détention par le surintendant Rolfe à l'extérieur du palais de Buckingham, à Londres, en Angleterre, le 21

2 Née Emmeline Goulden le 15 juillet 1858, à Manchester, et morte le 14 juin 1928, à Hampstead (Londres), elle était une femme politique britannique féministe, considérée par la revue Time, en 1999, en tant que l'une des 100 personnalités les plus importantes du XXe siècle. Elle a été l'une des fondatrices du mouvement

mai 1914. Pankhurst essayait de présenter une pétition au roi George V pour les droits des femmes, quand elle a été arrêtée.

Alors, comme nous pouvons le remarquer à partir de cette image, il y a une contradiction par rapport aux gestes des corps d'autorités de la police, contrairement à l'idée de sécurité et de protection. Ici, entre en opération l'idéologie de la répression, l'idéologie de la violence et de pouvoir abusif de l'État contre les femmes en protestation. Les effets de sens, dans ce cas, sont discursivement marqués par la confrontation entre l'image de la suffragette Emmeline Pankhurst et les autorités policières britanniques. Dans ce cas, la relation avec l'autre est structurée de manière à mettre l'accent sur le sens du conflit et de la tension, au lieu des sens de la sécurité et de la protection. En plus, il est important de souligner, à partir de cette image, que il y a une force du corps masculin entre en action contre la force de résistance de la femme.

En examinant un'autre image (voir figure 2, ci-dessous), nous pouvons observer comment la mémoire fonctionne discursivement, en mobilisant des sens qui « parlent toujours avant et ailleurs » (PÊCHEUX, 1975, p. 147).

Figure 2 – Une jeune fille escortée au palais de Westminster en 1907



Source: Museum of London, Heritage Images, Getty Images, 1907.

À partir de cette image – d'une jeune fille de Lancashire escortée de façon ostensible au palais de Westminster, à Londres, en 1907 – nous observons un des moments quand le mouvement suffragiste a défendu l'idée que les femmes devaient résister et lutter contre les forces politiques de cette époque (de la fin du 19ème siècle au début du 20ème siècle en Angleterre) afin d'obtenir le droit de vote pour les femmes.

En termes discursifs, nous jetons notre regard sur ce corps féministe (voir figure 2) qui résiste contre les corps d'autres, qui se présentent sous la forme de ce qu'Althusser

des suffragettes en Angleterre et son action est reconnue historiquement comme un élément crucial pour l'obtention du droit de vote pour les femmes en Grande-Bretagne.

NASCIMENTO, Emanuel Angelo. Scènes prototypiques de protestations féministes: la matérialité signifiante du corps dans le mouvement du discours. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 507-526, set./dez. 2018.

(1970) appelle d'appareils répressifs d'État. Selon Orlandi (2012, p. 83), « la signification du corps ne peut être pensée sans la matérialité du sujet. Et vice versa, c'est-à-dire, nous ne pouvons pas penser à la matérialité du sujet sans penser à sa relation avec le corps »³². Plus que ça : le nombre d'hommes nécessaires pour arrêter la féministe montre le jeu des forces opérant dans cette relation de domination, d'oppression, de lutte et de résistance. La lutte féminine contre les instances patriarcales traverse cette image indiquant les formations discursives et idéologiques au combat. L'idéologie dominante et l'idéologie dominée sont placées aux frontières du social à travers l'image du corps discursivement et politiquement boycotté.

Comme c'est l'habitude, lorsqu'il est question des scènes prototypiques de manifestations sociales, l'équivoque surgit dans la relation entre l'espace, l'histoire et le sujet. Dans le cas des images de cette manifestante suffragette il y a une confrontation qui produit des effets de sens traversant d'autres scènes. Ces corps se meuvent dans une lutte pour la liberté et contre le pouvoir abusif contre les femmes au long de l'histoire. Ces sens, comme nous pouvons noter, se répètent et s'actualisent (voir figure 3, ci-dessous) discursivement dans la mémoire des mouvements féministes.

Figure 3 – Activiste Femen immobilisée à Bruxelles en 2013



Source: AFP, Georges Gobet, Getty Images, 2013

Un gardien de sécurité a attaqué au sol une activiste du groupe Femen⁴³ alors qu'elle essayait avec deux autres militantes féministes d'empêcher la voiture du premier ministre tunisien de quitter le bâtiment de la commission de l'Union européenne (UE) après sa séance de travail avec le président de l'UE le 25 juin 2013 au siège de l'UE à Bruxelles. La Commission européenne a exhorté la Tunisie à réformer les lois pénales de son précédent régime autoritaire alors que trois activistes féministes ont organisé une

2 Traduction de notre part vers le français à partir de l'original en portugais: « a significação do corpo não pode ser pensada sem a materialidade do sujeito. E vice-versa, ou seja, não podemos pensar a materialidade do sujeito sem pensar sua relação com o corpo ».

3 Le groupe féministe Femen, d'origine ukrainienne, a été fondé à Kiev en 2008 par Anna Hutsol. Aujourd'hui, le siège du groupe est situé à Paris, en France. Les militants Femen généralement protestent seins nus – et elles affirment que, en montrant leurs seins, contrôlent leur propre nudité – un fait qui a généré des controverses et commentaires selon lesquels ce serait seulement une façon de nourrir plus d'un média sexiste.

NASCIMENTO, Emanuel Angelo. Scènes prototypiques de protestations féministes: la matérialité signifiante du corps dans le mouvement du discours. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 507-526, set./dez. 2018.

protestation en sautant sur la voiture du Premier ministre tunisien Ali Larayedh. Larayedh se rendait à Bruxelles à la veille d'une audience d'appel pour trois militantes européennes du groupe féministe Femen qui ont été condamnées à quatre mois de prison ce mois-ci pour avoir montré leurs seins à Tunis lors d'une manifestation pro Amina.

L'image du corps de l'agent de sécurité en immobilisant au sol le corps de l'activiste Femen (seins nus) est ainsi traversée par des sens qui sont interpellés par la mémoire. Les corps du féminisme en protestation se posent aux frontières sociales, idéologiques et politiques en déplaçant des sens et en ré-signifiant ce corps dans l'interdiscours. Comme c'est l'habitude, lorsqu'il est question des scènes prototypiques de manifestations sociales, l'équivoque surgit dans la relation entre l'espace, l'histoire et le sujet.

En pensant à l'événement de la structure dans les compositions visuelles, tel que proposé par Lagazzi (2014a), il est possible d'observer à partir de cette image (figure 3) comment la formulation visuelle se déroule dans différentes images du social. Métaphoriquement, il est possible de vérifier comment elle projette dans l'objet concentré les sens réprimés en condensation. Ainsi, nous remarquons, à partir de ces scènes, une relation d'altérité par le processus de dérive. Métonymiquement, encore selon Lagazzi (2014b), l'image marque le manque dans le glissement des sens par la réitération de l'objet en focus. Il y a, dans cette optique, un corps qui s'insurge, qui insiste dans la protestation et dont l'image paraphrasiquement glisse vers d'autres sens appelés par la mémoire – et il y a le boycott de ce corps et de la protestation dans le social, en soulignant la tension et le conflit dans la relation entre l'intra et l'interdiscours. Les processus d'identification des sujets sont constitués, en ce sens, par l'entrelacement des processus métaphoriques et métonymiques.

En outre: en pensant aux formulations du discours féministe en confrontation avec l'autre, par exemple, avec les autorités policières, ces relations sont des représentations d'une discoursivisation qui, selon Lagazzi (2013, p. 110), «parlent de l'équivocité des formulations visuelles du corps qui se déroulent dans différentes images du sujet et qui parlent de la tension entre le sujet et les conditions qui le boycottent dans le social »⁴.

Le corps est mis en jeu dans une composition visuelle qui a des limites intra- et interdiscursives sensibles, importante à analyser dans le processus de structuration des conflits de/dans la tension sociale. Ainsi, il y a, d'une part, le corps (maculin) qui imprime la force par la violence, dans le mouvement pour contenir la protestation féministe. D'autre part, il y a le corps de l'activiste Femen qui souffre un boycott de sa protestation, et qui résiste, cependant, à avoir ses bras liés par la force, par les mains de l'autre (l'agents de sécurité) – produisant un préjudice résultant de la violation de sa liberté d'expression et de ses droits de protester politiquement. Le corps en protestation et le corps autoritaire entrent en combat, glissant vers d'autres sens de l'oppression. L'individualité et l'individuation du corps et du sujet se situent, ainsi, dans les limites discursives et idéologiques entre la répression et le féminisme.

4 Traduction de notre part vers le français à partir de l'original en portugais: « uma discoursivização que fala da equivocidade das formulações visuais do corpo se desdobrando em diferentes imagens do sujeito, fala da tensão entre o sujeito e as condições que o boicotam no social ». Extraits de l'article «A imagem do corpo no foco da metáfora e da metonímia » publié par Suzy Lagazzi, dans la revue *Redisco*, en 2013.

Les lectures généralement faites des ces différentes positions occupées par les sujets indiquent la mobilisation de la mémoire et des sens historiquement construits. Tel que le pense Eni Orlandi, « [...] sujet et sens se constituent mutuellement, par leur inscription dans le jeu des multiples formations discursives» (ORLANDI, 1995a, p. 20). Nous observons à partir des images ici analysées que il y a des différentes positions-sujet occupées (les activistes, les policiers) par ceux qui assument, d'une part, une idéologie en lutte pour la liberté des femmes et pour l'égalité des droits des femmes dans la société et par ceux qui assument, d'autre part, une idéologie de répression contre les protestations féministes au long de l'histoire.

4 L'OCCUPATION DES ESPACES PAR LE CORPS DU FÉMINISME: HÉTÉROGÉNÉITÉ, DISCOURS ET IDÉOLOGIE

En pensant à la matérialité du corps face aux divers types d'occupation⁶⁵ dans différents espaces, nous sommes conduits à considérer la relation de ce corps avec les rues et les espaces publics. Nous abordons, ainsi, cette relation en tenant compte de la question de l'histoire et de la mémoire discursive mobilisée par des images du féminisme au long du XIXème, XXème siècle jusqu'à aujourd'hui.

Dans le cas du corps en tant que support du discours de lutte et de résistance, il est essentiel de noter l'importance des images de plusieurs corps qui occupent les rues et la ville. Ces espaces représentent, par exemple, des lieux de mobilisation des forces sociales idéologiques et hétérogènes dans la relation entre le politique et le symbolique. En reprenant les paroles de Eni Orlandi, « il s'agit de comprendre comment les discours se textualisent dans cet espace d'interprétation particulier qu'est la ville » (ORLANDI, 2001, p. 117). En outre:

[...] si la ville est un lieu d'interprétation avec ses particularités significatives, la rue peut être considérée comme structurant cet imaginaire où la ville signifie: voie publique, trottoir, piétons. Lieu public, lieu commun: dans cet espace commun le rapport entre le corps du texte et le texte du corps – ce dernier étant signifié dans une symbiose présente dans ce que j'appelle récit urbain (effet symbolique liant le sujet et la ville) – il s'établit un jeu de mémoire où travaille la divergence. (ORLANDI, 2001, p. 123)

C'est justement pour cela (pour cette question liée à la mémoire et à l'histoire) qu'il est important de regarder, tel que le fait Blandin (2017, p. 13) : « la constitution en vagues de l'histoire du féminisme, on l'aura compris aux exemples choisis plus haut, est internationale: les mouvements ont des prolongements dans les différents espaces du monde ». Citant l'ouvrage *Le Siècle des féminismes*, dirigé par Éliane Gubin et al. (2004), l'auteure soutient également que: « [...] dans l'histoire des féminismes, une même vague peut avoir des bornes différentes selon les pays. La diversité des idéologies, mais aussi des origines politiques et sociales des mouvements conduit, en effet, à parler le plus souvent de « féminismes » au pluriel » (Blandin, 2017, p. 13).

5 À ce stade de notre parcours analytique, nous considérons des différents espaces d'occupation du corps traversés par le discours féministe, dans les limites possibles de l'analyse entreprise ici.

Ainsi, la discursivité des protestations féministes occupent différents espaces de plusieurs manières, chacune produisant différents effets de sens concernant le corps. Cela est le cas, par exemple, de l'afrofémisme, un mouvement apparu pendant la période d'émancipation féministe des années 1970, à l'époque du Black Feminism (féminisme noir), qui a eu lieu à partir de plusieurs mouvements comme celui entrepris par l'abolitionniste noire américaine et activiste des droits des femmes, Sojourner Truth⁶ (1797-1883), et tous ceux dirigés par d'autres membres et groupes de l'afrofémisme, comme celle des femmes⁷ du Black Panther Party, aux États-Unis.

Figure 4 – Femmes du Black Panther Party devant le palais de justice du comté d'Alameda, à Oakland, en 1968



Source : Black Panthers: 1968, par Howard Leonid Bingham.

En observant cette image (voir figure 4), il est possible d'observer plusieurs activistes féministes du Black Panther Party brandissant des affiches pour la libération de Huey Percy Newton devant le palais de justice du comté d'Alameda, en Oakland, en 1968. Il y a dans cette scène une organisation de ces corps en tant que support du discours politique noir. Mais, dans ce cas, c'est une protestation politique féministe à la défense d'un homme, cofondateur du Black Panther Party, qui était une organisation politique noire, fondée en 1966, en Californie, et axée sur la lutte pour l'égalité raciale aux États-Unis.

Ces corps sont des corps occupant des espaces juridiques de combat contre le racisme, la persécution politique, exerçant les droits des femmes noires de protester

6 Née de parents esclaves dans la ville d'Hurley (une ancienne colonie hollandaise du comté d'Ulster, dans l'État de New York), Sojourner Truth (Isabella Baumfree ou Isabella Van Wagener) devint une fervente défenseur de la cause abolitionniste et du mouvement des droits des femmes. Son fameux discours, *Ain't I a Woman?*, prononcé en 1851 à Akron dans l'Ohio lors de la convention des droits de la femme aux États-Unis, résumait bien les revendications de la cause féministe noire de son époque.

7 Nous pouvons citer quelques unes des féministes noires célèbres du Black Panther Party aux États-Unis, comme, par exemple, Kathleen Neal Cleaver, Angela Yvonne Davis, Elaine Brown, Assata Olugbala Shakur et Fredrika Newton.

librement (dans la conjonction de corps émancipateurs), comme nous pouvons voir également à partir de la figure 5.

Figure 5 – Groupe féministe se manifeste dans les rues en faveur du Black Panther Party, à New Haven, en 1969



Source : Getty Images, David Fenton, 1969

Le mouvement de libération des femmes était une lutte collective pour l'égalité qui était le plus actif à la fin des années 1960 et 1970. Il cherchait à libérer les femmes de l'oppression et de la suprématie masculine. Ces corps en organisation dans les espaces publics ont été composés de groupes en lutte pour la libération de femmes, de plaidoyers en lutte pour la sensibilisation de la théorie féministe et de diverses actions individuelles et collectives en faveur des femmes noires et de la liberté féministe. Les mains noires (voir figure 5) portent des affiches dans les rues américaines avec les mots suivants: « woman's liberation » (libération des femmes), « free our sisters, free our selves » (libérons nos soeurs, libérons-nous). En termes discursifs, nous observons attentivement ici « l'imbrication matérielle entre le verbal et le visuel qui rend possible la critique qui se formule » (LAGAZZI-RODRIGUES, 2011). Dans ce cas, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une critique qui passe par l'irruption constante du sens de l'esclavage et de l'emprisonnement en tant qu'élément cause d'une lutte idéologique, sociale, politique et historique.

Ainsi, alors que Sojourner Truth dans les années 50 annonçait déjà aux États-Unis que la situation des femmes noires était radicalement différente de celle de nombreuses femmes blanches, qui luttaient alors pour le droit de vote, au travail (contrairement à de nombreuses femmes noires qui luttent encore pour être traitées comme des personnes, comme des humains), au Brésil, à son tour, le féminisme noir a commencé à s'accroître dans les années 1980.

Selon Moreira (2007, p. 59), la relation des femmes noires avec le mouvement féministe est établie à partir de la III Rencontre féministe latino-américaine tenue à Bertioga (Brésil), en 1985, d'où provient l'organisation actuelle des femmes noires avec une expression collective qui émerge dans le but d'acquérir une visibilité politique dans le domaine féministe. À partir de ce moment-là, selon l'auteure, apparaissent les premiers collectifs des femmes noires, période pendant laquelle sont tenues certaines réunions nationales et internationales des femmes noires.

NASCIMENTO, Emanuel Angelo. Scènes prototypiques de protestations féministes: la matérialité signifiante du corps dans le mouvement du discours. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 507-526, set./dez. 2018.

Dans les périodes précédentes, cependant, il y avait des vestiges de participation des femmes noires à la réunion nationale des femmes, tenue en mars 1979 au Brésil. Cependant, notre compréhension est que, à partir de la réunion à Bertiooga, se consolide chez les femmes noires le discours féministe, car au cours des décennies précédentes, il y avait eu un rejet par certaines femmes noires de l'identité féministe. Cela est dû au fait qu'elles ne se sont pas identifiées avec un mouvement en grande partie blanc et de classe moyenne.

De cette façon, dans différents contextes de protestation, nous examinons soigneusement la question de l'altérité et de l'hétérogénéité discursive et idéologique comme condition de ce qui se rapporte à l'autre, en termes de distinction, dans les espaces de signification dont les corps sont placés entre la mémoire, le social et les différentes positions occupées par les sujets dans la pluralité des discours féministes.

Figure 6 – Activistes du Femen Brazil en 2013 à São Paulo



Source : Brazil Photo Press, Ale Vianna, Estadão.

Dans cette image, nous observons les corps des militantes féministes du groupe Femen Brazil protestant sur un pont au quartier à Liberdade au centre de la capitale São Paulo, le 31 jeudi 2013, contre les meurtres en série qui ont eu lieu dans la partie orientale de cette ville au début de 2013. L'image des femmes manifestant seins nus instaure une relation traversée par les mots présents sur les affiches: « vender o corpo não é vender a alma » (vendre le corps n'est pas vendre l'âme), « stop violence against women » (arrête la violence contre les femmes), « se você broxar, não tente nos matar » (si vous ne bandez pas, n'essayez pas de nous tuer) et « fui prostituta, mereço morrer ? » (j'ai été une prostituée, je mérite de mourir?). Les critiques qui se formulent également dans ce cas se posent dans l'imbrication matérielle entre le verbal et le visuel, fondamental pour comprendre les sens mobilisés dans l'interdiscours.

Il y a ici un point fondamentalement important à aborder qui est la question du corps nu et l'inscription des plusieurs paroles de protestation dans ce corps. Comme nous l'élucide Fernanda Pereira :

[...] en ce sens, l'acte des manifestants FEMEN de marquer leurs corps avec des slogans et des symboles de protestation, représenterait cette nécessité du sujet de mettre dans le corps leur discours, dans ce mouvement de langage débordant, c'est-à-dire tout le contrôle exercé sur le corps féminin par la société patriarcale, intériorisée dans ces corps à travers l'histoire, vient à la surface d'entre eux sous la forme de matérialité discursive contre ce contrôle. Ces

sujets, entourés intérieurement et extérieurement par cette forme de domination constante, qui envahit tous les moyens de signification possibles, expriment dans leur corps leur besoin de paternité. Ces marques, appartenant à un groupe qui partage le discours pour la libération du corps de la femme, donnent du pouvoir aux corps nus des manifestants qui sont ainsi constitués comme des matérialités discursives, rendant ainsi ce sens circulaire dans différents espaces (PEREIRA, 2017, p. 144)98.

Et cela est une protestation féministe qui se déroule à partir du corps en tant que support d'une idéologie en faveur de la liberté des femmes de se prostituer de leur propre volonté et de s'habiller librement sans souffrir de machisme. En outre: les activistes féministes, lorsqu'elles exposent leurs seins nus, ont choisi un lieu dont le nom de quartier (Liberdade; en français, Liberté) n'est pas un choix par hasard. Donc elles luttent ouvertement (et librement) dans cet espace public contre le viol et la mort des femmes, aussi bien que contre la violence sexuelle dont beaucoup de femmes souffrent quotidiennement.

Dans cette optique, à partir de la perspective du matérialisme-historique, nous considérons que les sens sociaux occupent le corps et que les sens d'occupation mettent les corps en mouvement de discours. Il y a des corps qui occupent des espaces publics, aussi bien qu'il y a des sens qui occupent ces corps. Ainsi, il y a des discours hétérogènes (même s'ils ne préconisaient pas une cause raciale), cependant, occupés et traversés par des sens qui constituent ces corps idéologiquement en faveur d'une autre cause qui concerne toutes les femmes: la violence sexuelle indépendamment de leur race, de leur couleur de peau, de leur religion, de leur sexe et de leur identité.

En réfléchissant un peu plus sur des questions, nous pouvons mentionner les travaux de Marie-Anne Paveau e de Stéphanie Pahud, qui abordent la question des « nouvelles argumentations féministes ». Selon les auteures :

[...] les féministes de quatrième génération, parce qu'elles sont prises dans un réseau de traits non séparables les uns des autres, intègrent en effet à leur discours une description de soi : déclaration de privilège de la femme blanche hétérosexuelle bourgeoise ou du mâle blanc hétérosexuel, selon l'expression désormais consacrée, ou au contraire déclaration d'oppression de la part, par exemple, de la femme noire lesbienne qui sera ségréguée à la fois pour son genre, sa couleur et sa sexualité. On pourra se demander s'il faut parler d'un nouveau « féminisme » ou s'il faut trouver un nouveau concept pour décrire ces nouvelles revendications (Paveau; Pahud, 2017, p. 6-7).

C'est à travers ces chemins et d'autres que des mouvements comme l'Osez le féminisme! et beaucoup d'autres actuellement reconnaissent les féminicides et des meurtres sexistes, font campagne contre la lesbophobie et la biphobie et prennent parti en faveur du mariage homosexuel et souhaitent que les couples de lesbiennes et les femmes célibataires aient le droit d'accéder à la procréation médicalement assistée – et beaucoup de questions souvent spécifiques, telles que celles revendiquées par des féministes noires au Brésil.

8 Traduction de notre part vers le français à partir de l'original en portugais extrait de la dissertation du master soutenu au Brésil, en 2017, par Fernanda Pereira, et intitulée *Corpos em protesto : uma análise discursiva do movimento Femen* – en français « Corps en protestation: une analyse discursive du mouvement Femen ».

Ceci est assez différent de cette autre forme de protestation, qui se formule à partir d'autre discours spécifiques, répudiant la violence sexuelle contre les femmes noires brésiliennes^{10 9} (voir la figure 7 ci-dessous).

Figure 7 – Groupe contre l'exploitation de l'image des femmes noires



Source : Coletivo Negração, 2014.

Les affiches que portent les trois femmes noires du Coletivo Negração pour la campagne *Globeleza não nos representa!* (en français, *Globeleza* ne nous représente pas!), que nous pouvons observer dans la figure 7, sont utilisées comme une forme de protestation contre l'exploitation médiatique de l'image des femmes noires en des lieux spécifiques (tels que ceux dans lesquels les corps de la femme noire sert de publicité destinée à attirer, par exemple, le tourisme sexuel étranger – traversé par la mémoire des esclaves noires violées par des colons blancs entre les XVI^{ème} et XIX^{ème} siècles). En même temps, les affiches (respectivement en vert, jaune et rouge – dans une opaque allusion aux couleurs du drapeau de la Jamaïque, comme représentation d'un pays africain) servent à couvrir les corps des féministes en protestation comme manière de refuser l'exploitation sexuelle de l'image du corps des femmes noires. En examinant l'image des femmes noires, Garcia et Sousa (2015) discutent:

[...] le discours-autre soutient que la femme, en particulier la femme noire, fonction dans la société et dans le carnaval "pour attirer l'homme étranger", étant donné la façon dont les sens mulâtres ont été tirés depuis l'esclavage, ce qui sert le seigneur dans tous les cas de la vie privée inclusive. Un tel sens dominant a été enregistré socio-historiquement et cristallisé comme la seule façon de dire du corps de la femme noire, une partie ou un objet à acheter et à utiliser dans et hors du lit. Nous insistons sur la façon dont des parties de ce corps féminin noir ont été discursées dans la matrice esclave qui soutient et soutient encore les effets : des seins pleins de lait maternel qui assurent la puissance d'allaitement, des fesses généreuses et des lèvres épaisses, capables d'assurer la satisfaction sexuelle. les seigneurs. Ces effets, par leur façon de constituer un dicton officiel et dominant, ont stabilisé une certaine image du corps de la femme noire. (Garcia; SouSa, 2015, p. 97) 11

9 Dans ce cas, il est possible d'identifier le discours féministe répudiant la violence sexuelle spécifiquement contre les femmes noires brésiliennes, étant donné qu'en découlent des expressions qui circulent (certaines de manière péjorative) dans le portugais parlé au Brésil – comme *gringo* e *mulata*.

10 *Globeleza* est le nom d'un personnage féminin dans les publicités télévisées qui couvrent le carnaval au Brésil réalisées par Rede Globo.

D'autre part, la relation de protestation contre l'exploitation sexuelle de l'image de nombreuses femmes noires est interpellée, dans ce cas, par l'imbrication entre les effets de la matérialité verbale sur le non-verbal (ORLANDI, 1995b), à partir de l'usage, par exemple, des expressions qui circulent dans le portugais parlé au Brésil – comme carnaval (fête très connue populairement et caractérisée par la sensualité des brésiliennes), gringo (un terme péjoratif pour caractériser l'étranger) et mulata (un autre terme souvent utilisé de manière péjorative, mais pour caractériser un certain type de femme noire [métisse], généralement sensuelle, dans le sens mobilisé par des activistes dans la figure 7).

En abordant, ainsi, la question des espaces occupés par des corps du féminisme en mouvement du sens, nous observons ces autres formes d'occupation du corps dans les rues, à partir d'autres scènes prototypiques de protestation féministe (voir les figures 8, 9 et 10).

Figure 8 – Jeunes femmes en protestation dans les rues à São Paulo



Source : Frame, Carla Carniel, 2011

Cette image (figure 8) provient d'une autre scène de protestation féministe, qui a eu lieu à São Paulo, en 2011. La formulation visuelle également laisse échapper des effets de la matérialité verbale sur le non-verbal. Les corps des jeunes femmes dans les rues du Brésil brandissent un grand panneau noir dans lequel est écrit « Nem santas nem putas, mulheres » (Ni saintes ni putes : [juste] femmes) – note de notre part. Le terme que nous avons intentionnellement souligné révèle des sens implicites qui constituent un discours idéologiquement marqué par la négation de l'image de putes (ou d'autres termes : de prostituées) et également par la négation de la figure de saintes, liée à l'image de la femme rigoureusement religieuse et sexuellement pure.

Ces jeunes femmes, habillées plus discrètement (avec des blouses et des pantalons), semblent refuser, d'autre part, la nécessité d'exposer leurs corps nus, en soulignant les mots et le message sur le panneau. Dans ce cas, un discours peut citer autre discours, opposant différentes idéologies, même si à différents moments et conditions de production. Ce n'est pas nécessairement que les textes qui les matérialisent se réfèrent explicitement les uns aux autres, mais partent, dans l'implicite de dire, des visions du monde qui se rapprochent maintenant, parfois s'éloignent.

En continuant nos analyses, l'image ci-dessous (voir figure 9) a été prise pendant le mouvement féministe à Mexico qui a eu lieu le 8 mars 1991. Le mots « Ni santas, ni putas, sólo mujeres » (Ni saintes ni putes: juste femmes) déjà dits avant et ailleurs portent

des sens qui semblent résonner à l' interdiscours, traversés par la mémoire et par l'idéologie, dans ce cas, féministe – refusant, par exemple, le discours religieux et le discours machiste.

Figure 9 – Jeune femme en protestation



Source : Rotmi Enciso, Mexico, 1991.

Penser à la matérialité significative du corps est, ainsi, considérer comment les différents discours (re)signifient le corps et comment ce corps se situe aux frontières du social dans les espaces occupés par des corps et par des affiches qui portent d'autres sens. En conséquence, une façon de protester ressemble à l'autre à partir du geste de brandir des affiches, mais d'une certaine manière qui produit d'autres effets de sens – comme nous pouvons observer dans la scène de protestation à partir de la figure 10 (ci-dessous).

Figure 10 – Féministes brésiliennes en protestation dans le métro



Source : Brazil Photo Press, Ale Vianna, Estadão.

Donc les effets de la matérialité verbale sur le non-verbal dans la relation corps-espace-discours peuvent être perçus dans les formulations visuelles qui se posent dans les frontières sociales. Les mots « o metrô é público, meu corpo NÃO » (Le métro est public, mon corps ne l'est PAS), dans l'affiche rose convoquent les mêmes sens où le corps des femmes n'est pas une invitation ouverte au sexe, en délimitant une frontière dans la relation avec l'autre, mais de manière à mettre en scène l'affiche grande de couleur rose bien visible, sans mettre en relief la nudité du corps (en tant que forme d'autre type de discours féministe).

NASCIMENTO, Emanuel Angelo. Scènes prototypiques de protestations féministes: la matérialité signifiante du corps dans le mouvement du discours. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 507-526, set./dez. 2018.

Ainsi, l'entrelacement entre les images analysées dans cet article instaure l'actualisation du discours féministe d'une époque à l'autre.

Considérant, par conséquent, les conditions de la production discursive de ces images à partir de ces scènes ici examinées, nous pouvons comprendre, de cette façon, le rôle de la mémoire, qui intervient traversant les sens du corps.

5 REMARQUES FINALES

Ainsi, au cours des analyses faites dans cet article, nous avons cherché à comprendre le fonctionnement discursif de la matérialité signifiante du corps dans le mouvement de différents sens interpellés par les images et par les scènes prototypiques de protestations féministes au long de l'histoire.

Dans l'entrelacement des images observées, nous avons montré comment les systèmes de signes ne signifient pas séparément. En conséquence, l'image et l'événement de la protestation féministe signifient ensemble dans leur relation entre la matérialité symbolique, historique et discursive.

L'événement symbolique du corps et la formulation du sens, à son tour, sont discursivisés dans le social et sont mobilisés par la mémoire. Mémoire qui se pose dans les frontières entre le soi et l'autre, plus particulièrement, entre les différents corps des femmes qui se trouvent dans les rues, dans les espaces publics de différentes manières, dans des contextes différents, comme dans les frontières entre les affiches des manifestants et les forces des autorités policières en tant que barrières (physiques et sociales).

Tel que le rappelle Henry (1977), s'il est vrai que nous sommes corps, ces corps sont traversés par le langage. Les scènes prototypiques des manifestations et les sujets, en ce sens, convoquent des sens langagiers qui glissent vers d'autre sens – différents de ceux marqués par l'évidence. Les corps, l'événement, les sujets, les discours en mouvement occupent, ainsi, des différents espaces. En outre, ils sont structurés et formulés dans une relation ouverte entre « la structure et l'événement » (PÊCHEUX, 1983).

RÉFÉRENCES

ACHARD, P. Mémoire et production discursive du sens. In: ACHARD, P.; GRUENAI, M. P.; JAULIN, D. (Eds.). *Histoire et Linguistique: actes de la table ronde «Langage et Société»*, Colloque de Paris 28-30 avril 1983. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, p. 261-267, 1984.

ALTHUSSER, L. *Idéologie et appareils idéologiques d'État. La Pensée*, n. 151, p. 3-38, 1970.

AZEVEDO, A. F. Sentidos do corpo: metáfora e interdiscurso. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 14, n. 2, p. 321-335, 2014.

BALDINI, L. J. S.; SOUZA, L. L. Os sentidos tomando corpo. In: AZEVEDO, A. F. (Org.) *Sujeito, corpo, sentidos*. Curitiba: Appris, p. 69-88, 2012.

BLANDIN, C. Présentation. Le web: de nouvelles pratiques militantes dans l'histoire du féminisme? *Réseaux, Féminisme en ligne*, n. 201, 1, p. 9-17, 2017.

BUTLER, J. *Trouble dans le genre*. Pour un féminisme de la subversion. Traduit de l'anglais par C. Kraus. Paris: Éditions La Découverte 2005 [1990].

NASCIMENTO, Emanuel Angelo. Scènes prototypiques de protestations féministes: la matérialité signifiante du corps dans le mouvement du discours. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 507-526, set./dez. 2018.

- DILMAÇ, J. A. Judith Butler, Zeynep Gambetti, Leticia Sabsay (Dir.). *Vulnerability in Resistance*, Lectures [en ligne], Les comptes rendus, 2017, mis en ligne le 02 mai 2017, consulté le 17 juillet 2018.
- GARCIA, D. A.; SOUSA, L. M. A. E. . 'No carnaval a fantasia é minha. O corpo é meu': memória e rupturas feministas na folia. *Rua*, Campinas, v. 1, p. 87-107, 2015.
- GUBIN E. et al. *Le Siècle des féminismes*. Paris: Éditions de l'Atelier, 2004.
- GUILHAUMOU, J.; MALDIDIÉ, D. La mémoire et l'événement: le 14 juillet 1789. *Langages*, v. 28, n. 114, p. 109-125, 1994.
- HAROCHE, C.; GUGLIELMI, G. J. *Esprit de corps, démocratie et espace public*. Paris: Presses Universitaires de France, 2005.
- HENRY, P. *Le mauvais outil: langue, sujet et discours*. Paris: Klincksiek, 1977.
- KAËS, R. La métaphore du corps dans les groupes. Les réciprocitys métaphoriques du corps et du groupe. In: HAROCHE, C.; GUGLIELMI, G. J. *Esprit de corps, démocratie et espace public*. Paris: Presses Universitaires de France, 2005, p. 91-117.
- LAGAZZI, S. A imagem do corpo no foco da metáfora e da metonímia. *Redisco*, v. 2, n. 1, p. 104-110, 2013.
- _____. Metaforizações metonímicas do social. In: Orlandi, E. (Org.) *Linguagem, sociedade, políticas*. Campinas: RG Editores, p.105-112, 2014a.
- _____. A deslinearização em diferentes materialidades significantes. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, GT DE ANÁLISE DO DISCURSO, 29., 2014. Florianópolis, SC. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2014b, p. 1-1.
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. Stations dans la discursivité sociale: alternance et fenêtres. *Astérior: philosophie, histoire des idées, pensée politique*, n. 8, p. 1-11, juillet 2011.
- LE BRETON, D. *La sociologie du corps*. Paris: Puf, 1992.
- MOREIRA, N. R. *O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo*. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- NASCIMENTO, E. A. Les mouvements sociaux dans les frontières signifiantes du corps et du discours. *Revista DisSol – Discurso, Sociedade e Linguagem*, v. 5, p. 26-41, 2017.
- ORLANDI, E. *Les formes du silence*. Édition française. Paris: Cendres, 1995a.
- _____. Efeitos do verbal sobre o não verbal. *Rua*, v.1, n. 1, p. 35-47, 1995b.
- _____. La ville comme espace politique-symbolique. Des paroles désorganisées au récit urbain. *Langage et société*, n. 96, p. 105-127, 2001.
- _____. Processos de significação, corpo e sujeito. In: ORLANDI, E. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012. p. 83-96.
- _____. Parkour: corpo e espaço reescrevem o sujeito. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, v. 1, n. 34, p. 75-86, 2014.
- PAHUD, S. Le corps exhibé : un texte singulier du féminisme quatrième génération. *Argumentation & Analyse du discours*, n. 18, 2017.
- FPAVEAU, M.-A.; PAHUD, S. Nouvelles argumentations féministes. Données empiriques et théorisations. *Argumentation & Analyse du discours*, n. 18, 2017.
- PÊCHEUX, M. *Les vérités de la Palice*. Paris: Maspero, 1975.
- _____. Délimitations, retournements et déplacements. *L'homme et la société*, v. 63, n. 1, p. 53-69, 1982.
- _____. Le discours: structure ou événement? Communication inédite à la conférence «Marxisme and the interpretation of culture: limites, frontières, boundaries», *Actes de l'Université de l'Illinois*, Urbana-Champaign, 6-12 juillet 1983.
- _____. *Rôle de la mémoire*. In: ACHARD, P.; GRUENNAIS, M. P.; JAULIN, D. (Eds.). *Histoire et Linguistique: actes de la table ronde «Langage et Société»*, Colloque de Paris 28-30 avril 1983. Paris: Editions de la MSH, 1984. p. 261-267.
- PEREIRA, F. *Corpos em protesto: uma análise discursiva do movimento Femen*. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

Recebido em: 28/08/17. Aprovado em: 20/05/18.

Title: *Prototypical scenes of feminist protests: the materiality of the body in the movement of discourse*

Author: Emanuel Angelo Nascimento

Abstract: *Considering the relation between body-space and discourse, this article aims to analyze the signifying materiality of the body based on some prototypical scenes of feminist protestations. Thereunto, our theoretical and analytical reference point takes place in the perspective of the historical materialism of the French discourse analysis, from which we seek to observe the discourse movements regarding the meanings of/about the body that are placed on the borders between evidence and opacity. The choice of this material allowed us to invest on the analysis of the relation of body significance in the process of discursivisation of feminists protests. Hereupon, it is possible to observe how the conditions of meaning production of/about the body are set in different spaces, in history, in the memory, in the social, in the symbolic and in the political ones.*

Key-words: *Historical materialism. Feminism. Protestation. Memory. Discourse.*

Título: *Cenas prototípicas de protestos feministas: la materialidad significativa del cuerpo en el movimiento del discurso*

Autor: Emanuel Angelo Nascimento

Resumen: *Pensando en la relación cuerpo-espacio y discurso, este artículo tiene como objetivo analizar la materialidad significativa del cuerpo desde cenas prototípicas de protestos feministas. En ese sentido, el punto de anclaje teórico-analítico se despliega bajo la perspectiva del materialismo-histórico da Análisis del Discurso de línea francesa, desde la cual busca observar los movimientos del discurso y de los sentidos alrededor del cuerpo, que se ponen en la frontera entre la evidencia y la opacidad. La elección del material ha permitido analizar las relaciones de significación del cuerpo mientras soporte ideológico en el proceso de discursivización de los protestos feministas. Así, es posible observar como las condiciones de producción do sentido de/sobre el cuerpo se inscriben en el juego entre el espacio, la historia, la memoria, social, simbólico y político.*

Palabras clave: *Materialismo-histórico. Feminismo. Protestos. Memoria. Discurso.*

Título: *Cenas prototípicas de protestos feministas: a materialidade significativa do corpo no movimento do discurso*

Autor: Emanuel Angelo Nascimento

Resumo: *Pensando na relação corpo-espaco e discurso, este artigo tem como objetivo analisar a materialidade significativa do corpo a partir de cenas prototípicas de protestos feministas. Neste sentido, o ponto de ancoragem teórico-analítico desdobra-se sob a perspectiva do materialismo-histórico da Análise do Discurso de linha francesa, a partir da qual busca-se observar os movimentos do discurso e dos sentidos em torno do corpo que se colocam na fronteira entre a evidência e a opacidade. A escolha do material permitiu analisar as relações de significação do corpo enquanto suporte ideológico no processo de discursivização dos protestos feministas. Assim, é possível como as condições de produção do sentido do/sobre o corpo inscrevem-se no jogo entre o espaço, a história, a memória, o social, o simbólico e o político.*

Palavras-chave: *Materialismo-histórico. Feminismo. Protestos. Memória. Discurso*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180305-12317>

A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA MIDIÁTICA

Marcos Filipe Zandonai*

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Departamento de Estudos da Linguagem
Ponta Grossa, PR, Brasil

Maria Eduarda Giering**

Maria Helena Albé***

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Escola da Indústria Criativa
São Leopoldo, RS, Brasil

Resumo: Este artigo objetiva mostrar marcas de (não) assunção de responsabilidade enunciativa presentes em uma reportagem de divulgação científica midiática publicada na revista *Superinteressante*. Para isto, baseia-se na *Análise Textual dos Discursos (ATD)*, especificamente na noção de responsabilidade enunciativa (RE) (ADAM, 2011), nas teorizações de Guentchéva (1994, 1996) sobre o mediativo, e nas considerações de Charaudeau (2016) sobre a mediação da ciência. Procura entender que representações do discurso alheio são construídas, as quais fazem com que o Locutor/Enunciador (L1/E1) cumpra certas finalidades, próprias do contexto de comunicação em que está inserido. Analisa três excertos da reportagem, mediante os quais descreve como são apresentadas e representadas as vozes do texto. Embora a reportagem não tenha finalidade propriamente argumentativa e Pontos de Vista (PdV) contrastantes sejam expostos, a análise evidencia que L1/E1 expressa diferentes graus de engajamento em relação a um ou outro PdV, o que indica seu posicionamento sobre os conteúdos atribuídos a terceiros.

Palavras-chave: Divulgação científica. Responsabilidade enunciativa. Orientação argumentativa.

1 INTRODUÇÃO

A comunicação da ciência se realiza em situações de socialização do saber entre especialistas (em congressos, conferências, reuniões), mas também pode acontecer fora dos ambientes acadêmicos, como em documentários transmitidos em diferentes suportes

* Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: marcosfzan@gmail.com.

** Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UNISINOS). E-mail: eduardajg@gmail.com.

*** Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS. Professora no curso de Letras da mesma instituição. E-mail: mhalbe@unisinos.br.

(na televisão, na Internet etc.), podcasts de ciência, museus, planetários, revistas, entre outros espaços mais ou menos institucionalizados.

Nosso interesse, aqui, é justamente compreender as estratégias de construção da comunicação científica, especificamente daquela dirigida ao auditório leigo, principiante, ou seja, a um público não totalmente familiarizado com a linguagem e o modo de pensar dos cientistas, mas que está interessado em temas da ciência e tecnologia (C&T). Concentramo-nos na divulgação científica midiática, a qual é destinada a um público que, pelos cálculos do produtor textual, é leigo em ciência, conforme constatações já realizadas pelo grupo CCELD¹ (GIERING, 2012; ZANDONAI; GIERING, 2013) a respeito dessa atividade de comunicação.

A revista *Superinteressante* é um dos veículos de comunicação comprometidos com a divulgação científica, pois ela aborda temas de C&T, e, por isso, é selecionada como *corpus* do presente estudo. No intento de avançarmos na exploração dos modos pelos quais o conhecimento científico é socializado, propomo-nos a estudar o que acontece quando a voz de enunciadores citados é utilizada para compor o texto de divulgação científica (doravante DC). Trata-se da voz (um enunciador citado) responsável pelos enunciados. Esse fenômeno é designado, aqui, como Responsabilidade Enunciativa (doravante RE). Uma das idiossincrasias da comunicação da ciência na mídia é, justamente, o chamado discurso relatado, que reflete um processo de reformulação² do discurso científico (AUTHIER-REVUZ, 1998) em um novo domínio (o midiático). O produtor textual, nesse contexto, com certa frequência, atribui a uma fonte científica o conteúdo veiculado, normalmente para “validar ou credibilizar determinado conteúdo”, como afirma Cortez (2011, p. 89). As funções discursivas desse fenômeno enunciativo merecem ser mais bem averiguadas, para que se possa compreender os cálculos que o produtor textual faz ao assumir ou delegar predicções para compor um texto estrategicamente eficaz; isso justifica nosso estudo.

O objetivo geral deste artigo é investigar as estratégias de Responsabilidade Enunciativa (do nível enunciativo, referente às vozes do texto) em uma reportagem de DC, verificando a maneira pela qual as diferentes formas de (des)responsabilização encaminham o pensamento do enunciatário sobre os fatos apresentados na reportagem, conforme o projeto comunicativo do Locutor/Enunciador (L1/E1)³. Fazemos isso

¹ O grupo de pesquisa CCELD (Comunicação da Ciência: Estudos Linguístico-discursivos) pertence ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e é coordenado pela Profª. Drª. Maria Eduarda Giering. A equipe de pesquisa toma como objeto os discursos de comunicação da ciência que circulam em diferentes esferas.

² Nessa concepção, basilar para o presente trabalho, a comunicação da ciência no contexto midiático implica reformular o discurso científico, recontextualizando-o, e não traduzir uma informação original. A reformulação pressupõe a existência de distintas esferas de atuação (a esfera do cotidiano e a esfera da ciência, no mínimo), que se entrecruzam na situação de mediação da ciência. Divulgar a ciência é recontextualizar o mundo da ciência, alocando-o em novas configurações, de maneira distinta ao ato enunciativo de origem, ainda assim passível de identificação.

³ L1/E1 é a formulação empregada para caracterizar a coincidência entre, de um lado, o produtor do enunciado (L1) focalizado e, de outro lado, o enunciador (E1), que é uma posição enunciativa, âmbito de responsabilização e ponto de vista – os números coincidentes indicam um autodiálogo, como diriam Koch e Cortez (2015). No presente trabalho, a sigla L1/E1 designa a instância de enunciação correspondente ao jornalista, pessoa que assina a reportagem. Além da responsabilização por um enunciado autodiagnóstico, é possível que o locutor de um dado discurso seja a via de proferimento de pontos de vista de terceiros, com

analisando as marcas linguísticas do texto, conforme determinados procedimentos de análise qualitativa (a serem esclarecidos na seção 4 do presente trabalho). Nossa pergunta de pesquisa é: *De que maneira a assunção ou não assunção de Responsabilidade Enunciativa atua para construir os sentidos pretendidos pela instância de produção da reportagem?* A esse ponto procuramos chegar.

Para explorar o fenômeno da Responsabilidade Enunciativa, adotamos, aqui, os postulados teóricos da Análise Textual dos Discursos (doravante ATD), elaborada por Adam (2011), e de Guentchéva (1994; 1996), que desenvolve a noção de mediativo (também denominada, em nosso trabalho, discurso indireto mediado); essa abordagem teórica será elucidada na seção 3 do presente artigo. Mas, para começar, situaremos o problema da Responsabilidade Enunciativa em seu contexto mais abrangente, na seção 2, a seguir.

2 A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA MIDIÁTICA E O ATO DE (DES)RESPONSABILIZAÇÃO

Nas práticas da imprensa, o problema da Responsabilidade Enunciativa regularmente se instaura nos compromissos éticos de tratamento da informação, obrigando os jornalistas a adotar recursos linguísticos que permitam acautelar o teor das asserções, equilibrando-se num espaço desresponsabilizador, para evitar inconvenientes de ordem jurídica.

No discurso de DC, o papel do divulgador de ciência inclina-se para uma autoria mais compartilhada, decorrente do esforço de validação, conforme mostra Bueno (2011). O levantamento de fontes e a remissão aos “protagonistas” da informação científica (médicos, pesquisadores etc.) são uma forma mediada de obtenção da informação, como esclarece Bueno (2011).

O divulgador científico, de per si, a não ser que tenha sido guindado à posição de colunista, ou seja, ele próprio um especialista em uma determinada área, não responde sozinho pelas informações que veicula, baseando-se em pessoas ou materiais (artigos, documentos etc.) que as validam. (BUENO, 2011, p. 55).

As estratégias de distanciamento de um dito podem dar-se de muitas maneiras, conforme indica a literatura (NEVES, 2006; NEVES; OLIVEIRA, 2007), já que a realidade factual noticiada é acessada por dizeres de testemunhas (uma gama de instâncias, mais ou menos institucionalizadas, que, uma vez potencialmente envolvidas com o tema ou com C&T, são entrevistadas ou convocadas à fala, a dar algum depoimento, tais como especialistas científicos, representantes de institutos de pesquisa ou órgãos governamentais, políticos ou cidadãos em geral). De um lado, podem aparecer, nos textos, recursos de envolvimento com o conteúdo (por meio de adjetivos, por exemplo), e, de outro, pode haver procedimentos de distanciamento do conteúdo, como

diferentes intenções. Neste caso, fica L1/E2. E2, então, é o enunciador segundo, aquele que é convocado a falar, trazido ao texto por L1. Se o outro locutor estivesse falando e assumindo um ponto de vista determinado teríamos L2/E2. As convenções de sigla se dão em conformidade com Koch e Cortez (2015).

no apelo a construções interrogativas (NEVES, 2006). Dentre as estratégias de distanciamento, pela classificação de Neves (2006, p. 1457), o produtor textual pode realizar a atribuição direta a uma fonte enunciativa, que indica que “o enunciador não adquiriu diretamente o conhecimento, mas sim indiretamente”, o que o leva a citar essa fonte.

Antes de elucidarmos as ferramentas teórico-metodológicas da ATD para descrição da Responsabilidade Enunciativa (tema da seção 3 deste artigo), é importante situarmos o contexto mais amplo da atividade linguageira na qual se inscrevem os enunciadores que assumem seus ditos, conforme seus propósitos, na divulgação científica midiática.

Como mostra Charaudeau (2016), a midiaticização da ciência – também chamada de divulgação científica midiática (doravante DCM), neste trabalho – cumpre uma dupla finalidade: informar e/ou explicar questões de ciência e, também, captar o seu público, suscitando seu interesse pela matéria. No discurso de DCM, ao locutor cabe empregar recursos que visem à informação (como metáforas que facilitem o entendimento do conteúdo) e outros que objetivem espetacularizar a informação, para chamar a atenção do público-alvo.

O produtor textual é influenciado, então, pelas demandas do contrato de comunicação de midiaticização da ciência (CHARAUDEAU, 2016), tendo que manejar seu discurso levando em conta as restrições desse contrato, a saber: restrição de seriedade (apresentando provas daquilo que se diz); restrição de emocionalidade (procurando provocar os afetos do público, para fazê-lo consumir a informação); restrição de inteligibilidade (utilizando estratégias didáticas de explicação) e restrição de visibilidade (tornando mais concretos e mais próximos do leitor os conceitos da ciência) (CHARAUDEAU, 2016).

No que concerne à sua dialogia, para Moirand, Touré e Ribeiro (2016), o fato de a divulgação científica ser *intermediária* entre a atividade erudita, a atividade dos especialistas, e a esfera dos leitores comuns convoca um comunicador mediador, um terceiro homem, “especialista dessa mediação linguageira”. Podendo ser um jornalista, esse mediador empregará sequências relatadas, tendentes a ser argumentos de peso (MOIRAND; TOURÉ; RIBEIRO, 2016, p. 148). Com o discurso relatado, demarca-se a seriedade do órgão de informação, de modo que ele consegue transmitir a imagem de “bom transmissor do conhecimento científico” (CHARAUDEAU, 2016, p. 555). Por conseguinte, a Responsabilidade Enunciativa constitui uma estratégia de seriedade, no nosso entender, pois as referências científicas (lê-se especializadas) são determinações da restrição de seriedade, do contrato de midiaticização da ciência (CHARAUDEAU, 2016).

A encenação das sequências relatadas poderá permitir ao produtor textual subordinar-se aos pontos de vista dos *experts* ou marcar distanciamento em relação a eles, promovendo a representação dessas responsabilidades.

3 RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA E PONTO DE VISTA

Neste estudo, investigamos a Responsabilidade Enunciativa ou Ponto de Vista⁴ sob a ótica da ATD, elaborada pelo linguista francês Jean-Michel Adam (2011) como um subdomínio da Linguística Textual.

O modelo teórico proposto por Adam (2011) oferece elementos para o entendimento do texto como uma prática discursiva que pode ser examinada à luz de determinados planos ou níveis de análise: o nível sequencial-composicional, o enunciativo, o semântico e o argumentativo.

No presente trabalho, detemo-nos no nível enunciativo, que se preocupa com as vozes do texto e objetiva analisar se os enunciados são ou não assumidos pelo locutor-narrador (ADAM, 2011, p. 115) e quais as implicações dessa (não) assunção da responsabilidade enunciativa na construção de seu discurso e de seus propósitos comunicativos.

A RE é uma das dimensões da proposição-enunciado, unidade elementar mínima da ATD. Tal unidade é constituída, na verdade, de três dimensões que se complementam, a saber: a dimensão enunciativa, o conteúdo referencial e o componente argumentativo. Como, no nosso caso, o foco é a Responsabilidade Enunciativa, procuramos reconhecer quem é o sujeito (construído e modelado na enunciação) que se responsabiliza pelo PdV locucionado nas asserções discursivas.

A RE não se separa de um PdV, e ambos se situam no âmbito da polifonia, conforme Adam (2011). A RE é, pois, o fenômeno que permite aferir o grau de engajamento do locutor em um ato de enunciação. Conforme Passeggi et al. (2010, p. 299), a RE “consiste na assunção por determinadas entidades ou instâncias do conteúdo do que é enunciado, ou na atribuição de alguns enunciados ou PdV a certas instâncias”.

Adam (2011) considera o locutor como a pessoa que fala, a pessoa física responsável pela enunciação. Sempre que o enunciador assume a responsabilidade pelo dizer, locutor e enunciador se mesclam (tem-se L1/E1); quando o enunciador se exime da responsabilidade, locutor e enunciador constituem entidades distintas, seja porque o ponto de vista é atribuído a outrem (a um enunciador segundo, E2⁵), seja porque são anônimos, constituindo-se em pontos de vista (PdVs) ligados à opinião comum. Nesse sentido, é possível ao locutor-narrador marcar um distanciamento em relação ao PdV proferido, ora adotando estratégias para eximir-se da responsabilidade pelo que é dito, ora delegando-a ao PdV de um outro enunciador e a uma outra fonte do saber, ora delegando-a a um PdV anônimo. Nesses casos, teremos a situação de desengajamento do locutor em relação ao conteúdo predicado, o que significa não assumir o PdV. Entretanto, se for conveniente aos seus propósitos, o locutor pode atribuir a si próprio certa enunciação, assumindo o PdV.

Entre as categorias linguísticas que assinalam a RE, consoante Adam (2011), têm-se: índices de pessoas (notadamente os pronomes); dêiticos espaciais e temporais; tempos verbais (localizadores da posição e da perspectiva dos enunciadores, como o uso do

⁴ No presente artigo, utilizaremos Responsabilidade Enunciativa e Ponto de Vista como equivalentes.

⁵ Registre-se, então, que E2 é concebido como uma fonte, o enunciador segundo, a origem do saber, não constituindo, necessariamente, uma pessoa física que *diz*. Isso permite que o locutor focalize objetos de discurso não apenas em relação a si, mas também em relação ao PdV de outros (KOCH; CORTEZ, 2015).

condicional); indicações de quadros mediadores; indicações de modalização autonímica, entre outras.

O divulgador científico, no *corpus* de nossa análise, avoca a voz de outros sujeitos (de especialistas no assunto), de tal modo que a instauração de quadros mediadores, ao longo do texto, é uma ação comum. Concentramos nossa atenção nas marcas de quadros mediadores, cuja conceituação Adam (2011) remete à da pesquisadora Zlatka Guentchéva, embora assuma que as citações (atribuições de um dizer a uma fonte enunciativa segunda) ocorrem por *discurso direto*, *discurso indireto* e *discurso indireto mediado*; os dados empíricos que coletamos pertencem a essas três unidades de responsabilização enunciativa. Os quadros mediadores são os arranjos linguísticos que assinalam o afastamento ou engajamento do enunciador diante de conteúdos transmitidos no texto (LOURENÇO; RODRIGUES, 2013), e o procedimento metodológico de identificação desses arranjos é apresentado na seção 4 (Metodologia).

Adam (2011) vale-se, em seus estudos sobre a RE, de Guentchéva (1994, 1996), que desenvolve a noção de categoria gramatical do mediativo, a qual permite marcar linguisticamente uma atitude de distanciamento ou não engajamento do enunciador diante das informações expressas, uma vez que elas lhe chegaram de forma mediada.

Guentchéva (1994, 1996) afirma que o locutor emprega o mediativo, em seu enunciado, para inscrever linguisticamente a procedência da informação transmitida, isto é, marcar não ser ele a fonte da informação. O locutor indica em seu enunciado a origem do saber que esse enunciado deve comunicar. O estudo de Lourenço e Rodrigues (2013, p. 79), a propósito, embasado em Guentchéva, levanta alguns dos processos gramaticais que viabilizam o mediativo: “as modalidades (poder, crer, achar, parecer etc.), os advérbios de frase (aparentemente, alegadamente, certamente), as locuções conjuntivas conformativas (de acordo com..., segundo...), os verbos de dizer e de ação metalinguística”, entre outras.

Mais do que permitir identificar o enunciador responsável pelo enunciado, a RE instala a problemática da assunção do conteúdo de um enunciado e dos pertencimentos a certo modo de enxergar e apreender o conteúdo proposicional. Um conteúdo perceptivo pode ser representado de variadas maneiras, a depender do projeto de dizer do locutor, o que realça a centralidade do sujeito, fonte de uma direção discursivo-argumentativa (CORTEZ, 2011; KOCH; CORTEZ, 2015).

É mister, então, que examinemos a RE no modo como o enunciado é construído; se atribuído a alguém, que tipo de representação do discurso do outro L1/E1 promove? Podemos investigar, desse modo, o discurso relatado como peça da encenação das posições enunciativas.

Entendemos que essa orientação argumentativa se evidencia em marcas linguísticas presentes no cotexto, nas redondezas das indicações de quadro mediador – mesmo que o produtor textual procure conscientemente se distanciar das asserções. Mais do que isso, a argumentação incide sobre os quadros mediadores, provocando efeitos de sentido sobre o que é dito nesses quadros, como mostraremos na seção de análise dos dados (seção 5).

O teor argumentativo não se depreende apenas da proposição (de seu estatuto temático), mas, sobretudo, da combinação entre o segmento informacional e a operação

argumentativa que encadeia ou introduz tal segmento. De acordo com Koch e Cortez (2015, p. 37-38),

De forma velada ou explícita, L1/E1 como enunciador principal de um texto, seja como agente do dizer ou da representação de um conteúdo perceptivo atribuído a outrem, é responsável pelas escolhas lexicais, **pela seleção das informações**, das percepções e das palavras enquanto locutor/enunciador. Tal ação evidencia um trabalho sobre o conteúdo do discurso, **inserindo o sujeito produtor do texto nessa prática discursivo-argumentativa**. (KOCH; CORTEZ, 2015, p. 37-38, grifos nossos).

As propostas de sentido atribuídas a E2 por L1, na reportagem que analisamos neste artigo, são alocadas em certos regimes de inteligibilidade, por intermédio de operadores argumentativos (“nada menos”, “até mesmo”, entre outros). Conjunções, modalizadores e locuções adverbiais, por exemplo, utilizados na contextualização dos dizeres atribuídos, nas situações de RE, compõem o repertório lexical que dá, a nossos olhos analíticos, orientação argumentativa ao texto.

Aclarados os fundamentos teóricos que viabilizam a análise da Responsabilidade Enunciativa em nosso *corpus*, passemos agora para a descrição dos procedimentos metodológicos adotados em nossa investigação.

4 METODOLOGIA

Elegemos, como *corpus* de análise, enunciados de uma reportagem de DCM publicada na revista *Superinteressante* (na edição de número 335, de julho de 2014). O título da reportagem é *A verdade sobre o glúten*, assinada por Robson Pandolfi.

Com a premissa de que RE está presente no discurso de DCM, debruçamo-nos a verificar, na reportagem, outras idiosincrasias que emergem desse procedimento linguístico-discursivo. Contudo, no presente artigo, não analisaremos todas as ocorrências de responsabilização enunciativa da reportagem. São focalizados apenas alguns excertos da reportagem, correspondentes às ocorrências que consideramos mais significativas para caracterizar a assunção dos pontos de vista.

Para chegarmos aos resultados alcançados, as etapas percorridas foram as seguintes:

1) Levantamento das ocorrências de *discurso indireto*, *discurso direto* e *discurso indireto mediado (mediativo)* na reportagem, por meio da localização de marcas de citação (direta ou indireta), em construções como “segundo”, “para” e aspas citativas, a exemplo.

2) Descrição das ocorrências de discurso indireto, discurso direto e discurso indireto mediado (mediativo) na reportagem, com o intento de averiguar os pontos de vista que esses enunciados imprimem e suas nuances semânticas.

3) Identificação das ocorrências de RE em excertos, que correspondem a cada parágrafo da reportagem – apenas os parágrafos que apresentam os dados de RE selecionados no primeiro levantamento. Esse procedimento objetivou demarcar o cotexto

em que se encontra cada ocorrência de RE, seja ela de discurso direto, indireto ou de mediativo.

4) Segmentação dos enunciados de cada excerto. Do número 1 em diante, temos a sinalização do segmento informacional; ou seja, cada número assinala o começo de uma “frase”, por assim dizer, que sempre finaliza no ponto final seguinte.

5) Descrição e análise de alguns dos excertos (aqueles considerados os mais representativos do fenômeno de RE), observando-se as marcas de denotação da (não) assunção da RE pelo produtor da reportagem. Assim, procedemos à identificação da atribuição ou assunção de pontos de vista, para posterior análise da maneira como esses pontos de vista são representados.

6) Análise qualitativa dos excertos, que prevê a descrição das várias formas de desresponsabilização ou de assunção de pontos de vista pelo locutor (L1/E1). Verificamos, nesse caso, os recursos empregados por L1/E1 para semantizar os pontos de vista (de enunciadores segundos, a quem denominamos E2) na reportagem, a saber: codificação da fonte enunciativa⁶, verbos ou conjunções escolhidos para delimitar a citação, marcas de atenuação ou de fiabilidade conferidos aos conteúdos predicados (por meio de escolhas linguísticas de toda sorte).

Na sequência, propomo-nos a exibir alguns resultados obtidos, tecendo comentários analíticos acerca das ocorrências de RE.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Examinaremos três excertos da reportagem *A verdade sobre o glúten*, procurando mostrar (i) o funcionamento da representação de dois pontos de vista que estão em disputa na reportagem e (ii) a orientação argumentativa que é encaminhada a partir dessa representação constatada. O fim discursivo da reportagem examinada é informar os impactos da ingestão de glúten na saúde humana.

Interpretando a reportagem, localizamos duas perspectivas sobre o assunto desenvolvido (impactos do glúten na saúde humana). Faremos referência a essas duas perspectivas, ao longo desta seção, da seguinte maneira: PdV1 (=refere-se ao posicionamento a favor do melhoramento genético e incrédulo em relação a malefícios tão drásticos) e PdV2 (=refere-se à crítica ao melhoramento do trigo e ao consequente consumo de glúten).

Para analisar a representação-encenação dos PdVs, tivemos de reconhecer o modo como o locutor da reportagem trata essas duas perspectivas sobre o glúten (atribuídas a certos enunciadores). Isso implicou, em primeiro lugar, identificar os mecanismos linguístico-discursivos de demarcação das fontes enunciativas e indicar propriamente os

⁶ Utilizamos o negrito nas passagens correspondentes aos excertos para realçar as marcas linguísticas que são foco de nossa análise. Às vezes, as unidades em negrito se referem à codificação da fonte enunciativa do conteúdo apresentado (quando se informa quem é o responsável pelo dito), mas, em alguns momentos, serão realçadas outras construções linguísticas relevantes, como modalizadores e verbos que denotam efeitos de sentido e procedimentos argumentativos de nosso interesse, facilitando, assim, o registro dos dados coletados e o acompanhamento de nosso percurso de análise na seção 5.

conteúdos que transmitem sobre a questão do glúten. Em segundo lugar, observamos as representações sobre os pontos de vista, porque eles são semantizados estrategicamente pela instância de produção da reportagem.

O primeiro excerto sobre o qual fazemos algumas considerações analíticas será designado Excerto 1. Numeramos os excertos nessa sequência, a partir do 1, o que não significa que um apareça imediatamente após o outro na reportagem da revista; são, na verdade, partes diferentes da mesma reportagem.

O Excerto 1 pertence à primeira seção do texto principal da reportagem *A verdade sobre o glúten*, que tem 4 seções. Esse excerto pressupõe alguns conhecimentos para que haja a compreensão do nosso relato da análise. Convém explicitá-los: o Excerto 1 expõe algumas particularidades do trigo com glúten ao descrever os benefícios dessa composição. No cotexto que antecede o Excerto 1, já foi explicado que o trigo sofreu diversas modificações ao longo do tempo, muitas delas naturais⁷. Também já é considerada uma informação dada a de que, na segunda metade do século 21, impulsionaram-se muitos cruzamentos para que se gerassem tipos de trigo mais resistentes. Essas informações todas são fornecidas *a priori*. Feitos os esclarecimentos, passemos aos comentários analíticos.

Excerto 1

(1) E isso foi uma coisa boa, tanto que uma das características mais valorizadas no trigo é a chamada “força de glúten”, que ajuda muito na produção de pães. (2) “É ela que deixa o pão fofo, alto e bonito. Se não tiver uma força de glúten mínima, o pão não cresce”, **explica o pesquisador Eduardo Caeirão**, que trabalha com melhoramento genético na Embrapa Trigo. (PANDOLFI, 2014, p. 31, grifo nosso).

Por meio desse excerto, L1/E1 dá espaço para a valorização positiva da produtividade do trigo que prescinde de glúten. “Isso” (do segmento 1) faz referência aos melhoramentos do trigo (que resultaram em glúten), descritos em enunciados antecedentes.

Essa diferenciação entre bom e ruim é feita por L1/E1 – assumidamente pelo próprio produtor textual, mescla de locutor e de enunciadador). Em vez de distanciamento, portanto, L1/E1 envolve-se com o conteúdo. Isso é observável na adjetivação (“coisa **boa**”). O envolvimento também se percebe pelo intensificador “muito” em “ajuda **muito** na produção de pães” (segmento 1), que pressupõe, vale ter em mente, a fabricação de pães como algo útil (bom) para as pessoas.

Na primeira parte da proposição-enunciado, L1/E1 engaja-se em relação ao PdV. Mas, no segmento informacional 2, insere a declaração do cientista Eduardo Caeirão, pesquisador da Embrapa Trigo, já marcada com uso de aspas – essa declaração está negritada no Excerto 1. Observamos que essa declaração é (i) um discurso relatado direto, pois é reproduzido um discurso alheio; (ii) é direto, porque supostamente expõe de modo

⁷ Fazemos este esclarecimento, porque tal conhecimento não estará tão explícito nos excertos aqui analisados e corresponde a um requisito para a compreensão das asserções que estão presentes nos excertos. Como não contemplamos, no presente artigo, a totalidade da reportagem como objeto de análise, julgamos importante fazer essas ressalvas.

fidedigno o que foi dito no discurso-fonte, o que é sinalizado pelas aspas⁸. Disto, conclui-se que L1/E1 exime-se da responsabilidade pelo que é dito, atribuindo-a a outra fonte epistêmica.

Dada essa identificação, procedemos a uma análise mais acurada.

L1/E1 busca sinalizar que, a partir das aspas, ele não se responsabiliza pela mensagem. Contudo, “ela” (no segmento 2), anáfora de “a força de glúten”, indica que a mensagem do segmento 2 está estritamente ligada ao PdV já expresso no cotexto à esquerda, além de que a declaração do pesquisador é uma explicação adicional, que reformula algo preexistente (já assumido por L1/E1, ao que parece): *a força de glúten ajuda na produção de pães*.

A citação, a nosso ver, apenas encena (simula) o distanciamento de L1/E1 em relação ao conteúdo dito por E2, sem que haja afastamento efetivo. A citação direta (discurso direto) serve para fortalecer a mensagem que é já assumida por L1/E1.

Na sequência, verificaremos alguns pontos de RE no Excerto 2, o qual traz um contraponto à visão expressa no Excerto 1, pois difunde o PdV2 (crítica ao melhoramento do trigo e ao conseqüente consumo de glúten).

Excerto 2

(1) Mas, **para alguns médicos**, esse processo de desenvolvimento do trigo pode ter ido longe demais, e estar causando efeitos ruins. (2) “O trigo foi esticado, costurado e cortado e recosturado, para transformar-se em algo totalmente singular, quase irreconhecível quando comparado com o original, e mesmo assim atendendo pelo mesmo nome: trigo”, diz o cardiologista americano William Davis, cujo livro *Barriga de Trigo* ficou 50 semanas entre os mais vendidos nos EUA. (PANDOLFI, 2014, p. 31, grifo nosso).

O segmento informacional 1 do Excerto 2 é uma contraposição aos elogios que o trigo modificado vinha recebendo até então. Essa nova visão, no Excerto 2, é inaugurada já com um enunciado relatado. A marca do mediativo é a locução conformativa “para alguns médicos” (negritada no segmento 1 do Excerto 2). A locução evidencia que a informação disponibilizada foi obtida de maneira mediada.

L1/E1, apesar da contraposição feita por “alguns médicos” (fonte enunciativa codificada no segmento 1) e, mais adiante, pelo cardiologista William Davis, manifesta apenas suspeita em relação à possibilidade de o trigo com melhoramentos ter acarretado efeitos ruins. Esse sentido de possibilidade é engendrado pelo verbo “pode”: “o processo de desenvolvimento do trigo **pode** ter ido longe demais” (segmento informacional 1).

Observemos mais atentamente tal excerto, examinando as marcas de desresponsabilização, próprias de mediativo. Primeiro, comentamos o emprego de “*para alguns médicos*”; depois, a utilização do verbo “pode”.

A primeira marca de mediativo é “*para alguns médicos*”. Essa responsabilização é coerente com o que L1/E1 assumiu em enunciados antecedentes do texto, nos quais avaliou positivamente as modificações do trigo – o trigo modificado é elogiado em termos

⁸ Usam-se aspas e itálico nas palavras científicas, aquelas do outro discurso (palavras estrangeiras), identificadas com o discurso-fonte, o que pressupõe que exista, na tessitura enunciativa, a palavra cotidiana, concebida como distante do conhecimento científico, conforme elucida Authier-Revuz (1998, p. 77).

de produtividade e gosto (vide Excerto 1). Já a mensagem do Excerto 2 consiste em desaprovar o trigo modificado. Portanto, L1/E1 distancia-se dessa perspectiva, por não ser aquela com a qual compactua.

A fonte não é apresentada muito claramente. Mas o sintagma nominal de valor genérico “alguns médicos”, devido ao pronome “alguns”, desempenha, a nosso ver, um importante papel informativo e argumentativo. Ele seria uma maneira de o enunciador enfatizar que não são todos os médicos que consideram o trigo modificado algo ruim, mas só *alguns*. É como se o enunciador avisasse: *nem todos os médicos pensam assim*, a crença não é unânime. O pronome indefinido “alguns” é um recurso pragmático-discursivo que tira da proposição o teor de “verdade absoluta”, enfraquecendo o PdV2 (crítica ao melhoramento do trigo e ao conseqüente consumo de glúten).

Temos uma segunda marca de desresponsabilização do dito, que é a **modalização** que o enunciado sofre por meio do “pode ter” em “esse processo de desenvolvimento do trigo **pode ter** ido longe demais”. Entendemos que L1/E1 reforça, com essa operação modal, o caráter hipotético do conteúdo mobilizado no segmento 1. O *poder*, nessa locução verbal, comporta-se como modalizador epistêmico quase-asseverativo, segundo classificação de Castilho e Castilho (2002). Por meio desse modal, L1/E1 exprime validação parcial, estabelecendo que o estado de coisas predicado é algo apenas plausível, não certo. Na sequência, no segmento informacional 2, do mesmo excerto, L1/E1 insere o posicionamento de um desses “alguns médicos”: o cardiologista William Davis. Concentramo-nos, agora, nessa citação.

(2) “O trigo foi esticado, costurado e cortado e recosturado, para transformar-se em algo totalmente singular, quase irreconhecível quando comparado com o original, e mesmo assim atendendo pelo mesmo nome: trigo”, **diz o cardiologista americano William Davis**, cujo livro *Barriga de Trigo* ficou 50 semanas entre os mais vendidos nos EUA. (PANDOLFI, 2014, p. 31, grifo nosso).

Com a apresentação clara da fonte enunciativa, no segmento informacional 2, L1/E1 se distancia do fato relatado (de que o trigo foi modificado a ponto de ficar quase irreconhecível), que é constituído de um argumento-prova direcionado à tese defendida pelo cardiologista (tese referente ao PdV2).

Trata-se de um discurso relatado direto. Faz-se referência direta ao que William Davis afirmou outrora, com uma suposta reprodução fiel do seu dizer, conforme sinalizam as aspas citativas. L1/E1 exime-se da responsabilidade, conferindo-a ao cardiologista.

No segmento informacional 2, não verificamos modalização (como ocorre no segmento 1), mas apenas reprodução aparentemente fiel dos dizeres de uma fonte segunda, a qual assume o PdV de que o trigo sofreu várias modificações e faz uma crítica quanto a isso.

O Excerto 3, sobre o qual falaremos a partir de agora, corresponde, na reportagem, ao parágrafo imediatamente subsequente ao parágrafo do Excerto 2. Então, logo depois de avocar o cardiologista William Davis, L1/E1 começa um novo parágrafo ainda se referindo à teoria defendida por Davis.

Excerto 3

(1) **Essa teoria**, de que o melhoramento genético do trigo possa ter criado um monstro, é **apenas uma teoria** – e bastante questionada pelos pesquisadores da área. (2) Isso porque os cruzamentos genéticos ocorrem há milênios e, em alguns casos, acontecem de forma natural, sem a ação do homem. (3) **Não há comprovação científica** de que esse processo tenha modificado a forma como o trigo é digerido. (4) “Não há um só sistema no organismo que não seja afetado pelo trigo”, ataca Davis. (5) “Da fadiga à artrite, do desconforto gastrointestinal ao ganho de peso, todos [esses males] têm como origem o alimento, de aparência inocente, que cada um de nós come todas as manhãs”, acredita. (6) Por essa tese, o trigo pode estar nos fazendo mal – e ser o grande responsável pela epidemia de obesidade no mundo [...]. (PANDOLFI, 2014, p. 31, grifo nosso).

L1/E1 desenvolve alguns comentários sobre a declaração de Davis, que representa o PdV2 (dos que defendem que o trigo modificado faz mal). Esses comentários de L1/E1 estão presentes nos segmentos 1, 2, 3 e 6 do Excerto 3. Mas precisamos examinar melhor este Excerto 3, a começar pelas escolhas lexicais realizadas por nós no trecho.

Em primeiro lugar, classificamos as designações negritadas como discurso indireto, porque se está predicando o que a teoria defende, sem dizer “de acordo”. Em segundo lugar, a nomeação “essa teoria”, que introduz o parágrafo, resume uma porção maior do cotexto antecedente, desempenhando uma função sumarizadora e avaliativa (CONTE, 2003). A avaliação é observada sobretudo na denominação “apenas uma teoria”, empregada também no segmento 1. Com essa escolha, o produtor salienta que as ideias do PdV2 não são uma verdade, mas apenas plausíveis.

No rótulo avaliativo “apenas uma teoria” (no segmento 1 do Excerto 3), o advérbio “apenas” atenua o valor de asserção, conferindo um grau de assertividade baixo à declaração de L1/E2 (“alguns médicos” e William Davis). L1/E1, aliás, afirma que a teoria dos médicos é “bastante questionada **pelos pesquisadores da área**” (segmento 1), eximindo-se da responsabilidade, pois são outros cientistas que discordam de Davis.

Na sequência (a partir do segmento 4), aciona-se mais um discurso relatado, do qual L1/E1 explicitamente não toma parte. Após dizer, no segmento 2, que os cruzamentos genéticos são um fenômeno natural (e, talvez por isso, não sejam um problema), L1/E1 avoca Davis para inserir uma contraposição à atenuação de sua teoria (questionada por “pesquisadores da área”). Vejamos essa segunda parte do Excerto 3, na sequência.

(4) “Não há um só sistema no organismo que não seja afetado pelo trigo”, **ataca Davis**. (5) “Da fadiga à artrite, do desconforto gastrointestinal ao ganho de peso, todos [esses males] têm como origem o alimento, de aparência inocente, que cada um de nós come todas as manhãs”, **acredita**. (PANDOLFI, 2014, p. 31, grifo nosso).

Na atribuição de fala desse enunciado, expressa-se basicamente o mesmo PdV do Excerto 2, do qual L1/E1 se afasta. Desse afastamento resulta o discurso relatado direto no segmento 4. O responsável pela declaração é o mesmo cardiologista, um dos defensores do PdV2.

O verbo de dizer eleito na mediação epistêmica merece atenção. “Atacar” pode ter um sentido bélico, que transmite a ideia jogo de forças. Nessa acepção, “atacar” guarda afinidade com verbos como *enfrentar*, *censurar*, *criticar*. William Davis estaria sendo

representado como um dos oponentes no *jogo de forças*. Essa é uma conotação coerente com o dialogismo que L1/E1 pretende criar no simulacro do texto, alicerçado na oposição de ideias.

A descrença do L1/E1 em relação ao PdV2, de William Davis, é marcada linguisticamente. Os PdVs, a propósito, ficam bem demarcados no texto⁹. L1/E1 mostra ter postura diferente daqueles outros enunciadores (os médicos, e, incluindo aí, William Davis).

Além de o primeiro segmento do Excerto 3 apresentar a teoria (do cardiologista) com um tom de desconfiança, os segmentos 4 e 5 também o fazem. O segmento 5, na verdade, é a continuidade do raciocínio de Davis, em que ele diz que os alimentos modificados têm impactado o corpo humano.

Focalizemos mais detidamente o segmento 5, agora. Esse segmento é finalizado com o verbo “acreditar”, que faz o fechamento da citação – é um discurso direto como o segmento 4.

No segmento 5, L1/E1 constrói a mediação epistêmica, mas atribuindo à fala de Davis um baixo grau de assertividade. L1/E1 não assevera nada, não afirma, não explica; E2 apenas *acredita* – pela manipulação que L1 faz do discurso alheio –, o que está na ordem do *crer*, do *cogitar*. A título de comparação, convém lembrar que, no PdV expresso no Excerto 1, que contou com a atribuição da fala a Eduardo Caeirão, o discurso relatado apresenta o verbo “explicar”, que pressupõe que o enunciador responsável (E2), o sujeito que explica, tem competência e legitimidade para explicar, o que se diferencia do que estamos examinando agora. No Excerto 3, que estamos analisando neste momento, a fonte enunciativa apenas *acredita*. Então, o conteúdo da citação é visto como algo do domínio do não certo.

A baixa assertividade, junto com a não adesão de L1/E1 ao PdV2, é justamente uma elaboração psico-sócio-linguagem de L1/E1. Tal operação de construção do PdV se dá, ainda, por intermédio da **modalização epistêmica quase-asseverativa de “pode estar”**, empregada no enunciado que sucede o segmento 5. Observemos este novo enunciado (segmento 6).

(6) Por essa tese [de William Davis], o trigo **pode estar** nos fazendo mal – e ser o grande responsável pela epidemia de obesidade no mundo [...]. (PANDOLFI, 2014, p. 31, grifo nosso).

Esse segmento 6 é um discurso relatado mediado, devido ao afastamento de L1/E1 do conteúdo proposicional. L1/E1 apenas sublinha a **possibilidade** um tanto longínqua de a tese dos médicos ser uma verdade.

A seguir, mostramos uma sistematização de nossa análise, caracterizando as posturas enunciativas de L1/E1 decorrentes da assunção ou não dos pontos de vista.

⁹ Temos o operador argumentativo “mas”, que introduz o parágrafo do Excerto 5, “**mas** para alguns médicos [...], mostrando que a visão dos médicos se contrapõe àquela apresentada no cotexto precedente. Outro exemplo são as várias marcas anafóricas (como “essa teoria”) que destacam o distanciamento de L1/E1 em relação ao PdV alheio.

6 RESULTADOS E CONCLUSÕES

L1/E1 esforça-se para representar o PdV2 como algo afastado da certeza, ou cuja verdade está fora de questão. Com isso, ele se engaja ao PdV1 (assumindo-o) – o que aliás é observável em outros Excertos da reportagem, mas que não foram contemplados no recorte apresentado neste artigo. O Quadro 1 (a seguir) apresenta um resumo dos resultados da análise.

Quadro 1 – Quadro-resumo das responsabilidades e posturas¹⁰

Excerto	Tipo de engajamento ou relação entre L1/E1 e E2
<p>Excerto 1</p> <p>(1) E isso foi uma coisa boa, tanto que uma das características mais valorizadas no trigo é a chamada “força de glúten”, que ajuda muito na produção de pães. (2) “É ela que deixa o pão fofo, alto e bonito [...]” explica o pesquisador Eduardo Caerão, que trabalha com melhoramento genético na Embrapa Trigo.</p>	<p>Envolvimento de L1/E1 com o que E2 afirma – E1 inicia o parágrafo afirmando que a “força de glúten” é positiva. O discurso direto do segmento 2 é empregado para sustentar essa visão (PdV1). L1/E1 adere ao PdV1.</p>
<p>Excerto 2</p> <p>(1) Mas, para alguns médicos, esse processo de desenvolvimento do trigo pode ter ido longe demais, e estar causando efeitos ruins. (2) “O trigo foi esticado, costurado e cortado e recosturado, [...]”, diz o cardiologista americano William Davis, cujo livro <i>Barriga de Trigo</i> ficou 50 semanas entre os mais vendidos nos EUA.</p>	<p>E1 manifesta suspeita, desconfiança, em relação ao PdV2, dos médicos (“alguns médicos”) e, em especial, do cardiologista William Davis. Primeiro, há o discurso indireto mediado (segmento 1). Depois, o discurso direto (segmento 2). E1 não assume o PdV2; não se posiciona em relação ao seu valor de verdade.</p>
<p>Excerto 3</p> <p>(1) Essa teoria, de que o melhoramento genético do trigo possa ter criado um monstro, é apenas uma teoria – e bastante questionada pelos pesquisadores da área. (2) Isso porque os cruzamentos genéticos ocorrem há milênios [...]. (3) Não há comprovação científica de que esse processo tenha modificado a forma como o trigo é digerido. (4) “Não há um só sistema no organismo que não seja afetado pelo trigo”, ataca Davis. (5) “Da fadiga à artrite, do desconforto gastrointestinal ao ganho de peso, todos [esses males] têm como origem o alimento, de aparência inocente, que cada um de nós come todas as manhãs”, acredita. (6) Por essa tese, o trigo pode estar nos fazendo mal – e ser o grande responsável pela epidemia de obesidade no mundo.</p>	<p>Primeiramente, no segmento 1, emprega-se um discurso indireto, no qual se diz que a tese de William Davis (PdV2) é uma teoria bastante questionada. L1/E1 não se responsabiliza pelo PdV2, apesar dos recursos de atenuação da fiabilidade desse ponto de vista nos segmentos 2 e 3.</p> <p>No segmento 4, emprega-se um discurso direto. L1/E1 não se engaja no PdV2. Atribui a responsabilidade a E2.</p> <p>No segmento 5, acontece o mesmo que no segmento 4 (descrito acima).</p> <p>E1 adota, no segmento 6, o discurso indireto mediado (mediativo), uma vez que não se engaja em relação ao conteúdo predicado em tal segmento. L1/E1 comenta, com suas palavras, a plausibilidade (<i>pode ser verdade</i>) da tese defendida pelos médicos (PdV2).</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

O fato de L1/E1 se afastar do PdV2 é comprovado por várias marcas linguísticas. Uma dessas marcas é a forma de se referir aos médicos responsabilizados por dizer que o

¹⁰ Alguns poucos trechos dos enunciados da reportagem (na coluna Excerto) foram retirados, devido aos limites para o presente artigo. Mas buscamos editar de maneira a não comprometer a sistematização.

aprimoramento do trigo pode ter gerado malefícios à saúde, no segmento 1 do Excerto 2. Ou seja, é uma questão de nomeação: amenizam-se as certezas sobre o PdV2 por meio do sintagma “alguns médicos”. Já que a informação não provém de uma certeza, L1/E1 enuncia apenas plausibilidade do fato, ao dizer que o desenvolvimento do trigo “**pode** ter ido longe demais”. Essa modalização está presente também na afirmação “o trigo **pode** estar nos fazendo mal” (segmento informacional 6 do Excerto 3).

Já no que concerne à adesão de L1/E1 ao PdV1, o discurso reportado a Eduardo Caeirão serve como apoio para tal PdV no Excerto 1. Já as declarações dos enunciadores citados do PdV2 não assumem apenas essa função, pois os verbos manifestam outros fins por parte de L1/E1, e essas declarações estão direcionadas a outros propósitos, como mostra a análise.

Ainda a respeito da adesão ao PdV1, na citação apresentada no Excerto 1, a oração subordinada adjetiva posposta ao nome do pesquisador Eduardo Caeirão – “explica o pesquisador Eduardo Caeirão, **que trabalha com melhoramento genético na Embrapa Trigo**” (PANDOLFI, 2014, p. 31) – faz com que a mensagem adquira fiabilidade. Esse “poder epistêmico” deriva da observância à identidade do especialista convocado a falar.

Já ao mediar a fala dos enunciadores que representam o PdV2, L1/E1 também fornece as credenciais, mas salienta traços ligados ao apelo comercial de William Davis, autor cujo livro “ficou 50 semanas entre os mais vendidos nos EUA” (Excerto 2). Para além dessas diferenças de tratamento, é visível essa representação do PdV alheio como algo que confere mais “cientificidade” à reportagem (CORTEZ, 2011; MOIRAND; TOURÉ; RIBEIRO, 2016).

A despeito do esquema de (não) assunção que caracteriza a reportagem examinada, concluímos que a descrença e o rigor de L1/E1 em relação à teoria do PdV2, que é “questionada pelos pesquisadores da área”, são devidos ao suposto compromisso com a seriedade, com a cautela, por parte da revista. A restrição de seriedade do contrato (CHARAUDEAU, 2016) faz o locutor transmitir uma imagem de instância competente, comprometida com a credibilidade, o que faz parte da DCM. É da midiaticização da ciência. E as conveniências e interesses sobre certas práticas sociais envolvendo alimentação, incluídas no contrato de comunicação da reportagem, podem estar exercendo pressões sobre a formulação dos pontos de vista.

Ainda se pode explicar cada vez mais e ainda melhor o funcionamento da RE em discursos de DCM, verificando-se o papel dos mecanismos de desresponsabilização/distanciamento na produção de sentidos e na manutenção do *status quo* dos veículos de comunicação.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.-M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Tradução de Claudia R. Castellanos Pfeiffer, et al. Revisão técnica da tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.

- BUENO, W. C. As fontes comprometidas do jornalismo científico. In: PORTO, C. de M.; BROTAS, A. M. P.; BORTOLIERO, S. T. *Diálogos entre ciência e divulgação científica: leituras contemporâneas*. EDUFBA: Salvador, 2011. p. 55-72.
- CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. p. 199-247.
- CHARAUDEAU, P. Sobre o discurso científico e sua mediação. *Calidoscópico*, v. 14, n. 3, p. 550-556, set./dez. 2016.
- CONTE, M. E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M.M.; RODRIGUES, B.B.; CIULLA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CORTEZ, S. L. Ponto de vista em representação: a construção dos objetos de discurso em reportagens de revista feminina. *Investigações*, Recife, v. 24, p. 81-101, 2011 (impresso).
- GUENTCHÉVA, Z. Manifestations de la catégorie du médiatif dans les temps du français. *Langue Française*, Paris, v. 102, n. 1, p. 8-23, 1994.
- _____. Introduction. In: GUENTCHÉVA, Z. *L'énonciation médiatisée*. Louvain-Paris: Éditions Peeters, 1996, p. 11-18.
- GIERING, M. E. Referenciação e hiperestrutura em textos de divulgação científica para crianças. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 12, n. 3, p. 683-710, set./dez. 2012.
- KOCH, I. G. V.; CORTEZ, S. L. A construção heterodialógica dos objetos de discurso por formas nominais referenciais. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 13, p. 29-49, 2015.
- LOURENÇO, M. das V. N. S.; RODRIGUES, M. das G.S. Considerações sobre o quadro mediativo na petição inicial / Considerations about mediative in initial petition. *Revista Linha D'Água*, v. 26, p. 71-86, 2013.
- MOIRAND, S.; REBOUL-TOURE, S.; RIBEIRO, M. P. A divulgação científica no cruzamento de novas esferas de atividade linguageira. *Bakhtiniana*, Rev. Estud. Discurso [online]. v. 11, n. 2, p. 137-161, 2016.
- NEVES, J. dos S. B. Estudo de estratégias linguísticas de envolvimento e distanciamento no discurso jornalístico. In: SIMPÓSIO NACIONAL e I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 11., 2006, Uberlândia. Múltiplas perspectivas em Linguística –*Coletânea* de trabalhos apresentados no XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2006.
- NEVES, J. dos S. B.; OLIVEIRA, T. Estratégias linguísticas de distanciamento no discurso jornalístico. *Aprender (Portalegre)*, v. 31, p. 49-55, 2007.
- PANDOLFI, R. A verdade sobre o glúten. Fotos: Dulla; design: Fabrício Miranda; edição: Bruno Garattoni; produção: Cíntia Sanchez; colaboração: Andreas Müller, Pedro Henrique Tavares e Tatiana Reckziegel. *Superinteressante*, São Paulo, n. 335, p. 26-35, jul. 2014.
- PASSEGGI, L. et al. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: BENTES A. C., LEITE, M. Q. (Org.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama de pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 262-312.
- ZANDONAI, M. F.; GIERING, M. E. A glosa em textos de divulgação científica midiática dirigidos ao público infantil. *Entrelinhas*, v. 7, n. 1, p. 85-104, 2013.

Recebido em: 08/09/17. Aprovado em: 15/06/18.

Title: *The enunciative responsibility in text of media scientific popularization*

Authors: *Marcos Filipe Zandonai; Maria Eduarda Giering; Maria Helena Albé*

Abstract: *This paper aims to reveal marks of (non) assumption of enunciative responsibility in a scientific popularization report published in the magazine Superinteressante. The investigation is based on Textual Analysis of Discourse (TAD), specifically on the notion of enunciative responsibility (ADAM, 2011), as well as on the postulates of Guentchéva (1994, 1996) about the mediative and on the premises of Charaudeau (2016) on science mediatization. This study seeks to understand which representations of the discourse of others are constructed, which make the speaker/enunciator accomplish certain purposes that are specific of the communication context in which he/she is inserted. Three segmented fragments of the report are analyzed, in order to describe the way in which the voices are presented and represented in the text. Even though the text examined does not have an*

argumentative purpose and contrasting points of view are presented in the report, the analysis reveals that the speaker expresses different degrees of engagement in relation to another point of view, which indicates his/her positioning about contents attributed to third parties.

Keywords: *Scientific popularization in media. Enunciative responsibility. Argumentative orientation.*

Título: *Responsabilidade enunciativa en el texto de divulgación científica mediática*

Autores: *Marcos Filipe Zandonai; Maria Eduarda Giering; Maria Helena Albé*

Resumen: *Este artículo tiene el objetivo de mostrar marcas de (no) asunción de responsabilidad enunciativa presentes en un reportaje de divulgación científico mediático publicado en la revista Superinteressante. Para ello, se basa en el Análisis Textual de los Discursos (ATD), específicamente en la noción de responsabilidad enunciativa (RE) (ADAM, 2011), en las teorizaciones de Guentchéva (1994, 1996) sobre el mediático, y en las consideraciones de Charaudeau (2016) sobre mediatización de la ciencia. Procura entender que representaciones del discurso ajeno son construidas, las cuales hacen con que el Locutor/Enunciador (L1/E1) cumpla ciertas finalidades, propias del contexto de comunicación en el que está insertado. Analiza tres extractos del reportaje, mediante los cuales describe como son presentadas y representadas las voces del texto. Aunque el reportaje no tenga finalidad propiamente argumentativa y Puntos de Vista (PdV) contrastantes sean expuestos, el análisis evidencia que L1/E1 expresan diferentes grados de encajamiento en relación a uno u otro PdV, lo que indica su posicionamiento sobre los contenidos atribuidos a terceros.*

Palabras clave: *Divulgación científica. Responsabilidad enunciativa. Orientación argumentativa*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180306-12717>

INVESTIGATING THE ROLE OF PRAGMATIC CONNECTIVES IN JOURNALISTIC TEXTUAL GENRES

Janice Helena Chaves Marinho*

Gustavo Ximenes Cunha**

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Letras

Belo Horizonte, MG, Brasil

Abstract: *This paper examines the use of pragmatic connectives in journalistic texts, aiming at understanding issues involved in discourse articulation. The data we are working on is composed by opinion texts and news (written in Brazilian Portuguese) produced by proficient writers and published in a diary newspaper. Based on the Modular Approach to Discourse Analysis, we assume that the study of pragmatic connectives must be integrated in a global model of the complexity of the discourse organization. Thus, we present the description of the relational organization form of these texts, since this organization form deals with discursive relations as well as with the contributions of pragmatic connectives to their interpretation. Then, through the description of the relational organization of these texts, we discuss the observable differences between the genres through the use of pragmatic connective*

Key-words: *Journalistic genres. Modular approach. Pragmatic connectives.*

1 INTRODUCTION

The interest on the use of pragmatic connectives in texts is due to the fact that these lexical expressions – studied under different labels, such as discourse markers, cue phrases, discourse connectives, pragmatic particles, text relation marker, and so on (FRASER, 1999, 2005) – play a role in discourse organization and interpretation, although their specific contribution to it is not yet very clear and their definition varies according to the theoretical framework. Therefore, our starting point in this paper is a discussion about what the pragmatic connectives are considered to be. In this discussion, we will briefly mention approaches that have theoretical affinities with the theoretical framework of this paper, the Modular Approach to Discourse Analysis.

Van Dijk (1979), discussing the pragmatic connective functions, classified the discursive connectives according to the type of relations they expressed. Thus, he labeled them pragmatic connectives if their function is related to the expression of relationships

* Doutora em Linguística. Professora aposentada da Faculdade de Letras da UFMG e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. E-mail: janicehelena.chaves@gmail.com.

** Doutor em Linguística. Professor adjunto da Faculdade de Letras da UFMG e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-9953-1204>>. E-mail: ximenescunha@yahoo.com.br.

between speech acts, and he called semantic connectives those which express relationships between facts denoted by propositions or by sentences.

Ducrot, one of the first researchers who presented the description of the core procedural meaning of discourse markers (DUCROT *et al.*, 1980), claimed that these markers are morphemes that have a function in the relationship of discourse units and that contain semantic instructions in which is inscribed the nature of the argumentative orientation they attribute to the utterances.

Schiffrin (1987), concerned with elements which mark "sequentially-dependent units of discourse", analyzed in detail expressions she labeled discourse markers, as they occur in unstructured interview conversations. These expressions are: *and, because, but, I mean, now, oh, or, so, then, well, and y'know*. She had also considered as discourse markers verbs (such as *see, look, and listen*), deictics (such as *here and there*), interjections (such as *gosh and boy*), meta-talk (such as *this is the point and what I mean is*), and quantifier phrases (such as *anyway, anyhow, and whatever*). She was interested in investigating the ways in which discourse markers function to contribute to discourse coherence. Considering that coherence is constructed through relations between adjacent units in discourse, she proposed a model of coherence in which there are five distinct and separate planes, each of them with its own type of coherence. She claimed that discourse markers typically provide contextual coordinates for an utterance by locating the utterance on one or more planes of talk of this discourse model, by indexing the utterances to the speaker, the hearer, or both, and by indexing the utterances to prior and/or subsequent discourse. Thus, she saw discourse markers as elements that has an integrative function in discourse and hence contribute to discourse coherence.

Blakemore (1992), who worked within the Relevance Theory framework, proposed that discourse connectives should be considered as expressions that impose semantic constraints on implicatures. She claimed that they do not have a conceptual representation but have only a procedural meaning, which consists of instructions about how to manipulate the conceptual representation of the utterance. So, discourse connectives should be analyzed as linguistically specified constraints on contexts.

Working within this same relevance-theoretic framework, Moeschler (1998, 2005) proposed that pragmatic connectives have essentially an interpretative function. They play a role in facilitating the treatment of information – their function then is to minimize the cognitive efforts – and they also play a role in the interpretation level – their function is to determine the contextual effects of the utterance. Researches working with the framework of Rhetorical Structure Theory (RST) (originally developed as part of studies of computer-based text generation) analyzed discourse connectives as part of the more general analysis of discourse coherence – how speakers and hearers jointly integrate forms, meaning, and actions to make overall sense out of what is said (MANN; THOMPSON, 1986, 1988). As Mann and Taboada note on the RST website, this theoretical framework intended to offer an explanation of the coherence of texts:

One formulation of coherence is that it is the absence of non-sequiturs and gaps. That is, for every part of a coherent text, there is some function, some plausible reason for its presence, evident to readers, and furthermore, there is no sense that some parts are somehow missing. RST focuses on the first part – an evident role for every part (MANN; TABOADA, 2015).

According to Taboada (2006), RST provides the analyst with a systematic way for annotating a text. The analysis is usually done by reading the text and constructing a diagram, equivalent to a set of judgments that the analyst has made, that can be explicitly identified, using the relations¹ and their definitions. Every relation is defined in terms of intentions that lead authors to use that particular relation. A RST diagram provides a view of some of the author's purposes or intentions for including each part.

The recognition of the relations is often, but not always, due to the presence of a discourse marker, viewed as a rhetorical relation marker. According to Mann and Thompson (1986, p. 69), "every language has conjunction morphemes analogous to *because, therefore, however, etc.*, whose sole function it is to mark relationships between the conceptions conveyed by two parts of a text". In this approach, the discourse connectives are not understood as essential for the discourse interpretation, and the authors who work in this area do not aim to develop in depth studies of specific connectives. Their main interest lies specifically in the identification of rhetorical relations (or relational propositions). The apparent lack of interest of RST in the study of connectives finds two reasons. The first is that the emergence of rhetorical relations is considered to be independent of any sign. As Mann and Thompson (1986, p. 69) argue, "relational propositions arise in a text independently of any specific signals of their existence". The other reason is that the same connective could signal different relationships, as Taboada notes (2006, p. 21): "signaling, when present, is never sufficient to identify one particular relation. Frequent signals, such as *as* and, *so*, and even verbal tense or (non-)finiteness, appear in multiple relations, rendering the signaling ambiguous as to the relation indicated". Anyway, despite those caveats, in RST connectives are viewed as elements that "guide the text receiver in the recognition of these relations" (TABOADA, 2006, p. 2).

Fraser (1999), in an attempt to clarify the status of discourse markers, defined them as a class of lexical expressions – drawn primarily from the syntactic classes of conjunctions, adverbs, and prepositional phrases – which signal a relationship between the interpretation of the segment they introduce (S2) and the prior segment (S1). According to the author, discourse markers constitute a pragmatic class since they contribute to the interpretation of an utterance rather than to the interpretation of its propositional content. He proposed that there are two types of discourse markers according to the role they play in discourse: (1) those that relate aspects of the explicit message conveyed by S2 with aspects of a message, direct or indirect, associated with S1; (2) those that relate the topic of S2 to that of S1. Fraser (1999) affirmed that his analysis has given some progress to the comprehension of what discourses markers are, although there is still much we do not understand. Subsequently, Fraser (2005, p. 209) proposed that discourse markers have the following properties: "they are free morphemes, are discourse-segment initial, signal a specific message, and are classified not syntactically but in terms of semantic/pragmatic functions". The author includes in the class of discourse markers only lexical expressions, excluding non-linguistic elements (gestures), syntactic structures and aspects of prosody (FRASER, 2005).

¹ In RST, there is no closed list of relationships. Originally, sixteen relationships (MANN; THOMPSON, 1986) were proposed, among which solutionhood, evidence, motivation, sequence, etc. But, more recently, other relationships have been proposed and can be found in Mann and Taboada (2015) and Carlson and Marcu (2001).

Rossari (2000), who developed a semantic study of pragmatic connectives – conjunctions, adverbs, and interjections –, says that the function of those elements is to signify a relation (the motivation for the term *connectives*) established between linguistic or contextual entities (the motivation for the term *pragmatic*). She adopted a doubly comparative approach, centered in the contrast between utterances with or without connectives and also in the contrast between utterances with connectives belonging to the same semantic class. According to her, this analysis can cause some impact in the way discursive relations are conceived, once the study of connectives considered as an autonomous place of meaning offers a particular elucidation to these relations. Unlike RST, Rossari considers that the pragmatic connective imposes a link between the segments adjacent to it and not just signals a relation. And she also says that there is a group of connectives, those that mark a non-paraphrase reformulation relation (like *de toute façon* and *quoi qu'il en soit*, for instance), which create a type of discourse relation that does not correspond to any cognitive primitives which found coherence relations (ROSSARI, 2000).

Researchers who adopted the Modular Approach to Discourse Analysis (the Geneva Model of discourse organization) as a theoretical and a methodological reference considered that discourse markers play a role in discourse organization. According to Roulet (2006), a research on discourse markers must be integrated in a global model of the complexity of the organization of monological and dialogical discourse. The description of discourse markers is, then, only a small part of the description of the overall and very complex organization of discourse. Besides, discourse markers, or text relation markers (TRM), apply to discourse constituents or relate discourse constituents to information stored in what Berrendonner (1983) calls discourse memory, defined as a set of knowledge shared by interlocutors. On Roulet's account, TRMs serve a discursive function due to the fact that they indicate a generic interactive relation. The indication of text relations and also the role a text relation marker plays in marking these relations is obtained through the study of the relational organization form of a text or dialogue.

Having looked briefly at these accounts, we can assume that pragmatic connectives do play a role in discourse organization and interpretation, by signaling a relationship between discourse segments, by signaling a relationship between discourse constituents and information stored in discourse memory, by constraining textual relations due to their conceptual and/or procedural meaning, and/or by signaling a relationship between discourse segments and context. On all of those accounts, connectives have a facilitating role in the interpretation process.

Thus, we chose to focus our analysis of the use of pragmatic connectives in texts of different genres based on the Geneva Model of discourse organization exposed in Roulet, Filliettaz and Grobet (2001) and in Filliettaz and Roulet (2002), due to the fact that this multidimensional approach is compatible with these different representations of the pragmatic connectives. Following Roulet (2001, 2003, 2006), we assume that the study of pragmatic connectives must be integrated in a global model of the complexity of the organization of monological and dialogical discourse. Due to the various analysis levels, the scope of connectives is analyzed in relation to the organization system – linguistic, textual and situational (the main ones) – taken into consideration.

Considering the definition of pragmatic connective previously delineated, we start this presentation with a brief description of the Geneva Model of discourse organization and of the relational organization form. Afterwards, we present the analysis of the relational organization of the texts, which leads to the identification of textual relations, preceded by some remarks on the textual genres we are working on. After that, through the description of the relational profile of the texts, we discuss the observable differences between the organizations of texts of different genres in regard to the use of pragmatic connectives.

2 THE GENEVA MODEL OF DISCOURSE AND THE RELATIONAL ORGANIZATION FORM

The Geneva Model of discourse analysis consists of a theoretical and methodological instrument of discourse analysis, which combines information of different dimensions of discourse. Aligning with Bakhtin's proposals, discourse is conceived as a verbal interaction and it can be described "with reference to (a) the real situations in which it is used, (b) the textual configurations it gives rise to, and (c) the conventional resources it conveys and draws from" (FILLIETTAZ; ROULET, 2002, p. 374).

The authors postulate that discourse organization can be analyzed by initially identifying a restricted set of elementary components (modules) and afterwards combining these elementary elements (organization forms) in order to account for complex discourse processes.

The organization form that deals with discursive relations as well as with the pragmatic connectives contributions to their interpretation is the Relational Organization Form of Discourse. This organization form results of combining lexical, hierarchical and referential information. The study of the relational organization leads to the identification of relations – labeled illocutionary and interactive – that can exist between textual segments and implicit information stored in the discursive memory. These relations are defined relative to the process of negotiation subjacent to all interactions and exposed in a hierarchical structure.

The Geneva Model assumes that the construction of any verbal interaction or written text reflects a process of negotiation in which interlocutors recursively initiate propositions, react to them and ultimately ratify them². A question, for instance, can be formulated in such a way that it will cause a reaction as simple as an answer, but it can also force the participants of an interaction to open a secondary negotiation in order to clarify what was in fact proposed. The reaction, in its turn, can be a complete answer so that it leads the participants to the ratification phase, or it can be a partial as well as a confusing answer. In this case, it will trigger the opening of another negotiation and so successively.

² In the modular approach, the proposition corresponds to the first intervention of an exchange and is characterized by establishing an illocutionary relationship with the following intervention: question, request, and assertion.

With the intention of carrying out negotiations, interlocutors produce communicative constituents. Exchanges, which function as a maximal dialogical textual projection of a negotiation process, are composed of moves. Each phase of the negotiation process corresponds to a move, which can either be restricted to a main act or be formed by a more complex configuration: other moves or acts and exchanges that are subordinated to it. In order to define the constituents of the text, we clarify that, for the modular approach, the texts are formed by these three types of constituents (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001):

Exchanges: each dialog can be analyzed into one or more *exchanges*.

Moves: each exchange can be analyzed into *moves*, linked by the initiative and/or reactive illocutionary functions which are generally attributed to speech acts; thus, a question move may be followed by an information/response move, which may in turn be followed by an evaluation move; a move is a functional unit that should not be confused with the formal dialog unit called "turn" by ethnomethodologists. Each move can be analyzed into a main act, possibly accompanied by exchanges, moves, or acts which are subordinated to it.

Acts: the text act is the minimal constituent of the hierarchical structure of a text.

In this approach, the negotiation process is represented by hierarchical structures, in which textual units can have a main status or a subordinate one. The main constituent is the one that holds the communicational value of the move.

The development and the ending of a negotiation process are associated with two distinct completion principles: (1) the principle of dialogical completion, which states that an exchange comes to an end when a double accord is achieved; (2) the principle of monological completion, which states that each constituent of an exchange should be formulated in order to be sufficiently clear so as to function as an adequate contribution to this process (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

In a hierarchical structure, the illocutionary relations occur between information in the exchange level. The moves that compose an exchange can be linked by initiative or reactive illocutionary functions, such as question, request, answer, etc. In this approach, the illocutionary force is linked to the intervention and not to isolated acts. In other words, illocutionary force (question, request, assertion, etc.) characterizes not the isolated act, as in the theory of speech acts (AUSTIN, 1962, SEARLE, 1995), but the relation that an intervention (formed by one or many acts, interventions and exchanges) establishes with the information expressed in the following intervention and in the previous intervention (ROULET, 1980, 1999, ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). According to Roulet (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 169), "initiatives and reactive illocutionary relations do not characterize isolated acts, as in the theory of speech acts, but interventions that constitute exchanges, since questions, requests, etc. generally have complex structures."

The discursive constituents that belong to a move, in their turn, can be linked by interactive relations. The categories of interactive relations are: *topicalization*, *preliminary*, *argument*, *counter-argument*, *comment*, *reformulation*, *succession*, *clarification* (ROULET, 2003, 2006). These relationships are maneuvers with which the interactants can reach the principle of monological completion, elaborating an

intervention that they consider satisfactory for the development of the interaction. Thus, the speaker or author, in establishing an interactive relationship (argument, counter-argument, reformulation, etc.), evidences his attempt to produce an intervention that can be considered sufficiently complete by the other, who can develop the negotiation process, expressing his reaction or his ratification. These relations can often be identified by the presence of a connective or by the possibility of its insertion in the sequence, so as to turn explicit the interactive relation. There are interactive relations that can also be marked by a syntactic construction, like the left dislocation, which often occurs in topic constructions. There are others to which there can be no specific markers, like interactive relations of preliminary or commentary. In such cases, the determination of the interactive relations shall be made considering the position of the subordinate constituent, before or after the main constituent for preliminary or commentary³ respectively. The following list indicates the most common markers in Portuguese for each relation (MARINHO; CUNHA, 2012, p. 145):

- a) argument: porque, pois, visto que, uma vez que, devido a, se, então, portanto etc.;
- b) counter-argument: mas, porém, entretanto, no entanto, contudo, todavia, embora etc.;
- c) reformulation: ou seja, ou melhor, enfim, finalmente, em suma, isto é, afinal, em todo caso etc.;
- d) topicalization: quanto a, no que se refere a, com relação a, or left dislocation;
- e) succession: em seguida, quando, depois (que), posteriormente, então etc.;
- f) preliminary: (no specific marker; the subordinate precedes the main constituent);
- g) comment: (no specific marker; the subordinate follows the main constituent);
- h) clarification: (no specific marker; it is the relation between a main constituent and the following subordinate exchange, if it opens with an interrogation).

The connectives that are present in a text (or that could be inserted in it) may function as guides to the reader, since they turn explicit many interactive relations. So, they contribute to the elucidation of text articulation by making evident the dominant relations inside its organization and the way it is constructed.

In the production of a text, we assume that the authors generally aims at expressing ideas and the way they relate to which other by using markers, that can be pragmatic connectives (such as adverbs, conjunctions) or even other mechanisms proceeding from different aspects of discourse organization (like sentence mood, verb tense, verb meaning, punctuation). As we have already pointed out, we focus our analysis on the use of pragmatic connectives and on the constraints these connectives impose on textual relations.

There always is an interactive relation between two constituents at the same level that can be or not marked by a connective. In this classification, *se [if]*, *porque [because]*, *já que [as]*, *uma vez que [since]* and *então [so]*, *portanto [therefore]*, or *mas [but]*, *porém [however]*, *apesar de [despite]* and *embora [although]* indicate the same generic textual relation, argument or counter-argument respectively. Using this classification, we

³ According to Marinho (2002), the interactive relation of commentary can be marked by the relative pronouns that are used in act frontier.

proceed to the description of the generic relations existent between the constituents in the texts.

As Roulet (2006) explained, the categories of textual relations are generic because each one covers a set of specific interactive relations. So, an argument relation, for instance, covers the following relations: cause (volitional and non volitional), explanation, justification, motivation, evidence, consequence, purpose, result (volitional and non volitional), argument, potential argument, polyphonic argument, decisive argument, accessory or minimal argument, exemplification. And a counter-argument relation covers the following relations: adversative, contrastive, concessive, opposition. Using these categories, it's possible to describe the generic textual relations between textual constituents and implicit information, stored in discursive memory.

In the relational analysis, the study of the specificities of each discursive relation is made with the application of an inferential calculation, which is based on the linguistic, hierarchical and referential properties of the constituents of the text. In this calculation, the linguistic information of the textual constituents functions as premises. In these premises, the linguistic information is enriched by the referents of pronouns and nominal expressions, like the agents that participate in the interaction and the other deictic elements (enriched logical form). If the relationship is marked by a connector, another premise is formulated based on the instruction (grammatical or pragmatic) of that connector. At the end of the calculation, with these premises, we obtain the conclusion or final interpretation about the specific relation considered (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, ROULET, 2003, 2006, MARINHO, 2002).

The description of the relational organization contributes to the elucidation of the interpretation of a text (through the interpretation of the dominant hierarchical positions of its constituents) and allows the achievement of its relational profile (shown in schemas we will present ahead), which turns evident the dominant relations inside its organization.

3 SOME REMARKS ON JOURNALISTIC TEXTUAL GENRES

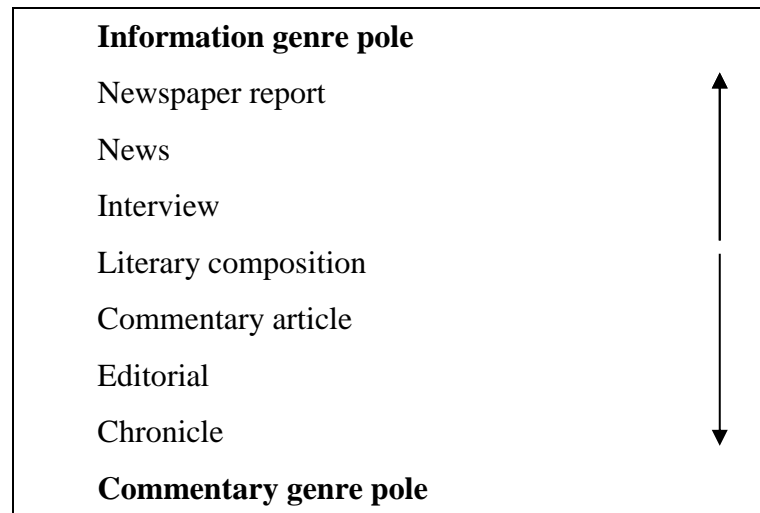
Before the study of connectors and connective expressions identified in editorials and news, it is relevant to indicate, although succinctly, some referential properties of the studied genres. These properties will be useful to understanding the differences in the use of connective expressions in news and editorials.

Textual genres reflect in their linguistic materialization social relations, which influence the negotiation process, interlocutors intentions (such as inform, give an opinion, criticize, instruct, etc.), and also interlocutors perspectives (subjective or objective). Therefore, genres have a strong impact on the structuring of discourse and, in consequence, on the establishment of discourse relations and their signaling by pragmatic connectives (CUNHA, 2014, 2017).

The genres of the journalistic domain can play different communication functions in regard to their readers. Based on De Broucker, Adam (1997) notes that there are two main redaction journalistic genres that regroup the journalistic genre strictly speaking: the information genre (news, interview, portrait, newspaper report, etc.) and the commentary genre (editorial, chronicle, caricature, commentary article, etc.).

Although we know that there are not clear boundaries between these categories, as pointed out by communication scholars (CHAPARRO, 2008; LAGE, 2009), we can consider them as two poles in a continuum list of journalistic textual genres (Figure 1).⁴

Figure 1 – Continuum list of journalistic textual genres



So, we could say that an editorial, for instance, which is closer to the commentary genre pole, has as function to give an opinion about something or some subject that is in season. Its subject is an idea rather than a fact, and its writer intends to present an opinion rather than to report facts. And as Gauthier (2005) pointed out, editorials generally aim at persuading the readers; therefore they have an argumentative content and they are supposed to present a point of view sustained by a fundamental assumption. Considering all of this, we can hypothesize that opinion texts (editorials and commentary articles) tend to present arguments, explanation or justification of an idea from the writer's point of view, favouring mainly the instantiation of argument, counter-argument or reformulation relations.

But a textual genre like news, for instance, is closer to the information genre pole, for it is meant to inform and to give explanation about some fact that has recently happened. In presenting the news, we can hypothesize that the journalist tends to focus mainly on one subject and to present what has happened with evidential support and objectiveness, without expressing ostensibly her/his point of view. As Chaparro (2008, p. 182) pointed out, "News is the informative summary for the journalistic description of a relevant fact that exhausts in itself, and for whose understanding suffices the information the fact contains."⁵ In that case, we can hypothesize that the journalist may privilege preliminary or commentary relations.

⁴ This scheme is inspired in Adam (1997).

⁵ "Notícia é o resumo informativo para a descrição jornalística de um fato relevante que se esgota em si mesmo, e para cuja compreensão bastam as informações que o próprio fato contém." (We translated every quotation from Portuguese.)

4 THE RELATIONAL ORGANIZATION OF THE TEXTS

We examine the use of pragmatic connectives in texts of two different journalistic genres, aiming at understanding issues involved in discourse articulation. The data we are working on is composed by a set of authentic texts, written in Brazilian Portuguese. In this research, we selected opinion texts (editorials and commentary articles) and news. The texts were taken from *Folha de S. Paulo* (v. printed or online), since this newspaper has an expressive number of readers and is considered a reference newspaper in Brazil (MARTINS; LUCA, 2015).

The texts we examined can be interpreted as representing a reaction phase of a negotiation process, since each of them can be considered a reaction to a proposition, that is, a subject or a fact may trigger a necessity for a discussion, for an opinion or for information. So, we considered that each one of these texts constitutes a move which can be connected in interactive textual relations.

The opinion texts presented interactive relations marked by conventional connectives, coordinate or subordinate connectives (conjunctions listed in our traditional grammars, like: *porque* [because], *pois* [because], *mas* [but], *porém* [however], *portanto* [therefore], *por isso* [so], *como* [as], *se* [if] etc.). The authors used conventional connectives in order to signal the relations between adjacent sequences and information stored in discursive memory. Some connectors were employed more recurrently by the authors, such as the connector *porque* [because]:

1.[18] No Brasil, o enfoque dos "coitadinhos" se justifica mais que na França [19] **porque** o país há muito deixou de ser a terra das oportunidades. (ROSSI, Clóvis. Violência e inércia. *Folha de S. Paulo*. Opinião. Jun. 07, 2006. p. A2)

(In Brazil, the way of focusing the "poor guys" is more justifiable than in France because the country ceased to be the land of opportunities a long time ago. Anyway, the increase of violence demands, loudly, new ideas.)

In (1), the subordinate act introduced by the connector *porque* [because] justifies the main act that precedes the connector, as its hierarchical structure reveals (M = move, A = act, m = main, s = subordinate, arg = argument):

M	{	mA [18]No Brasil, o enfoque dos "coitadinhos" se justifica mais que na França sA [19] porque o país há muito deixou de ser a terra das oportunidades. arg
---	---	--

Thus, the author, in writing “**porque** o país há muito deixou de ser a terra das oportunidades” [because the country ceased to be the land of opportunities a long time ago], offers a reason to carry out the statement “No Brasil, o enfoque dos "coitadinhos" se justifica mais que na França” [In Brazil, the focus of the “poor guys” is justified more than in France]. And he signals the relation with *porque* as a marker of enunciative justification (MOESCHLER, 1998).

But in their texts, it was also possible to find the use of phrase constructions assuming a connective function, like a reformulation or a justification, as *seja como for [anyway]* and *do que dá prova [of what gives proof]*. The expressions *do que dá prova [of what gives proof]* and *seja como for [anyway]* are less conventional. The first introduces an argument that not only can be understood as a "proof" (not formal, of course) for what was said in the act preceding the expression, but can also be used to justify a point of view previously expressed. This occurs in these excerpts:

2.[17] O diabo é que os fatos continuam a existir, [18] **do que dá prova** a frequência com que o próprio presidente se diz vítima de seus amigos mais próximos. (ROSSI, Clóvis. O espelho e a indigência mental. *Folha de S. Paulo*. Opinião. São Paulo Nov. 5, 2006. p. A2)

(The problem is that the facts still exist, of what gives proof the frequency the president considers himself a victim of his closest friends.)

3.[25] O que não consigo entender é o conservadorismo generalizado no Brasil, [26] país que finge o tempo todo mudar tudo para deixar tudo como está, [27] como diria Giuseppe di Lampedusa. [28] É razoável conservar um sistema que se vai mostrando podre em todas as suas instâncias, [29] **do que dá prova** (apenas a mais recente) o envolvimento de figuras do Judiciário e do mundo jurídico com o crime organizado? (ROSSI, Clóvis. Conservadores do quê? *Folha de S. Paulo*. Opinião. São Paulo Abr. 22, 2007. p. A2)

(What I can't understand is the widespread conservatism in Brazil, country that pretends all the time to change everything so as to leave everything as it is, like Giuseppe di Lampedusa would say. It's reasonable to preserve a system which presents itself corrupted in all its instances, of what gives proof (only the most recent) the involvement of figures of the Judiciary and the legal world with the organized crime?)

As the expression *do que dá prova [of what gives proof]* introduces an argument, the constituent that it introduces is subordinate to the constituent that precedes it, as the hierarchical structure of the excerpt (2) reveals (M = move, A = act, m = main, s = subordinate, arg = argument).

M { mA [17] O diabo é que os fatos continuam a existir,
sA [18] **do que dá prova** a frequência com que o próprio presidente se diz vítima (...).
arg

The second connective expression (*seja como for [anyway]*) signals an interactive reformulation relation. With this relation, the author indicates that the information introduced by the expression is more relevant than the information that precedes it⁶. As stated in Marinho and Cunha (2012), this expression imposes a non-causal relation between states of things expressed in the textual constituents and modifies the information state provided by the constituent that precedes the expression, because of the subtraction of information. This is evidenced by this excerpt:

⁶ A more detailed description of the formal and functional properties of the connective expressions *do que dá prova [of what gives proof]* and *seja como for [anyway]* can be consulted in Marinho (2010) and Marinho; Cunha (2012).

4.[33] A CPMF possui características positivas: [34] é capaz de incidir sobre a economia informal [35] e funciona como um mecanismo auxiliar de controle à sonegação. [36] Bem diferente, contudo, é manter uma alíquota de 0,38% sobre movimentações financeiras, num país marcado simultaneamente pela altíssima carga tributária, pelo desperdício, pelo empreguismo e pela corrupção. [37] Não faltam sinais, sem dúvida, de que em última análise é tudo isto o que se pretende manter. [38] **Seja como for**, uma diminuição na alíquota da CPMF, [39] para nada dizer de iniciativas mais amplas de reforma do Estado e do sistema tributário, [40] não constitui ponto urgente nas negociações. (Realismo e disparate. *Folha de S.Paulo*. Editoriais. 21 set. 2007. p. A1)

(The CPMF has positive characteristics: it is able to focus on informal economy and it operates as an auxiliary mechanism of tax evasion control. Very different, however, is to maintain a rate of 0,38% on financial transactions, in a country marked simultaneously by the very high tax burden, waste, employment and corruption. There is no shortage of signs, of course, that all this is ultimately intended to be maintained. Anyway, a decrease in the CPMF rate, not to mention broader initiatives to reform the State and the tax system, does not constitute an urgent point in negotiations.)

In this excerpt, the intervention that precedes the expression *seja como for* [anyway] leads one to believe that the changes in the CPMF would be urgent. With the intervention introduced by the expression, this idea is reformulated, with the information that these changes are not considered urgent. Because the information introduced by the expression is more relevant than the information that precedes it, this expression introduces a main constituent, as the structure of the excerpt reveals. (M = move, m = main, s = subordinate, ref = reformulation):

M { sM [33] A CPMF possui características positivas: [34] é capaz de incidir sobre a economia (...)
mM [38] **Seja como for**, uma diminuição na alíquota da CPMF (...).
ref

There are many cases in which the absence of a connective turns difficult the interpretation of the textual relation. The absence of markers forces the reader to infer the textual relation existent in the sequences. It's interesting to remark that the absence of markers can often occur in opinion texts. In newspaper opinion texts there are many cases of contiguous sequences, and sometimes the absence of a connective interferes in the interpretation process of the relation, as we can see in the following example.

5.[1] Não venho acompanhando em detalhes a saia justa entre o pessoal da cultura, notadamente do cinema e do teatro, com o pessoal do esporte. [2] Alguns setores da sociedade acham descabida a obrigação do Estado de sustentar [3] ou apenas apoiar iniciativas culturais e esportivas. (CONY, Carlos Heitor. *Folha de S.Paulo*. Opinião. Dez. 17, 2006. p. A2)

(I have not been following in detail the delicate situation between the people of the culture, mainly from the cinema and from the theatre, and the people of the sports. Some sectors of the society consider inopportune the obligation of the State to patronize or only to support cultural and sportive initiatives.)

In order to interpret the relation between [1] and [2], in (5), we have to appeal to a third component, beside hierarchical and linguistic information: referential (or contextual) information. Since there is no connective between two text constituents, the specific textual relation must be interpreted inferentially by combining information given by both constituents on the basis of our world knowledge.

According to the Geneva Model, we can interpret this relation using a simple model of inference that links premises to a conclusion (Figure 2).

Figure 2 – Inferential calculation

Premise 1	Linguistic information (enriched logical form)	The author says to the reader that he has not been following in detail the delicate situation between the people of the culture, mainly from the cinema and from the theatre, and the people of the sports.
Premise 2	Linguistic information (enriched logical form)	The author says to the reader that some sectors of the society consider inopportune the obligation of the State to patronize or only to support cultural and sportive initiatives.
Premise 3	Easiest contextual information accessible in discourse memory	It's known that some sectors of the society consider inopportune the obligation of the State to patronize or only to support cultural and sportive initiatives.
Conclusion	Interpretation (inferential calculation)	The author says to the reader that he has not been following in detail the delicate situation between the people of the culture, mainly from the cinema and from the theatre, and the people of the sports but he knows that some sectors of the society consider inopportune the obligation of the State to patronize or only to support cultural and sportive initiatives.

At the end of the inferential calculation, it is possible to assume that between [1] and [2] the speaker establishes a counter-argument relationship, which could have been signaled by *but (mas)*, for instance.

This method allows us to informally compute the whole range of specific interactive relations in actual discourses by combining linguistic information given by the constituents and by the connectives (present in it or by means of its insertion in it) and contextual information. The absence of textual relation markers in a text leads the analyst to the application of these heuristic instruments so as to try to expose that interpretation process, which implies more cognitive efforts by the reader.

About the news, there was a predominance of comment or preliminary relations and there was, mainly in the journalists' texts, great presence of coordinate⁷ constituents. As discussed above, the relations of comment and preliminary are not characterized by sets of connectors or connective expressions. These relations are characterized by the position of the subordinate constituent in relation to the principal constituent. In the preliminary relation, the subordinate constituent precedes the principal, as this excerpt illustrates:

⁷ Two constituents are coordinated when they are hierarchically independent from each other, and an interactive relation does not relate them.

6. [14] Armados de paus, pedras e blocos de cimento, [15] os sem-terra destruíram portas, paredes de vidro, equipamentos de informática, um busto de bronze do ex-governador Mário Covas, entre outras peças. (Da Folha Online. Invasão.)

(Armed with sticks, stones and pieces of concrete, the persons who claim a tract of land to work on destroyed doors, glass walls, informatics equipment, a Mário Covas' sculpture of bronze, between other things.)

In the excerpt, the subordinate act [14] establishes a preliminary relation with the main act [15] (M = move, m = main, s = subordinate, pre = preliminary):

M $\left\{ \begin{array}{l} sM [14] \text{ Armados de paus, pedras e blocos de cimento,} \\ \text{pre} \\ mM [15] \text{ os sem-terra destruíram portas, paredes de vidro (...).} \end{array} \right.$

In the comment relation, the subordinate constituent succeeds the principal, as this other excerpt reveals:

7. [17] Vacilante e mais simplória, [18] a campanha do "sim" chegou a utilizar celebridades como Chico Buarque, Camila Pitanga e Maria Paula no início da campanha. [19] Mas na reta final, com tom mais elevado, buscou "satanizar" as armas e os interesses da indústria do setor. [20] No contra-ataque, Santa Rita apelou para imagens como a de Nelson Mandela na luta contra o "apartheid" na África do Sul e a do ministro da Justiça, Marcio Thomaz Bastos. [21] Nem Mandela nem Thomaz Bastos gostaram. (CLARICE SPITZ da Folha Online. Marketing foi "arma" para vitória do "não".)

(Vacillating and more silly, the "yes" campaign has used celebrities as Chico Buarque, Camila Pitanga and Maria Paula in its beginning. But in the final end, with a higher tone, it tried "to devil" the guns and the sector industry interests. In the counter-attack, Santa Rita appealed to images as the image of Nelson Mandela fighting against the apartheid in South Africa and the image of the minister of justice, Marcio Thomaz Bastos.)

In the excerpt, the subordinate act [21] brings a commentary on the main act [20] (M = move, m = main, s = subordinate, com = comment):

M $\left\{ \begin{array}{l} mM [20] \text{ No contra-ataque, Santa Rita apelou para imagens (...).} \\ sM [21] \text{ Nem Mandela nem Thomaz Bastos gostaram.} \\ \text{com} \end{array} \right.$

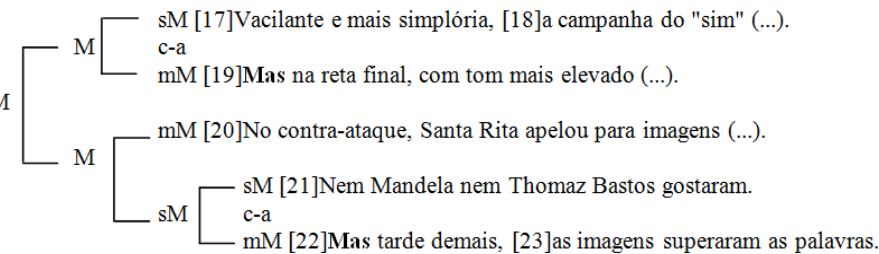
Despite the predominance of the comment and preliminary relations, we can find argument and counter-argument relations between some sequences, as shown in the following example.

8. [17] Vacilante e mais simplória, [18] a campanha do "sim" chegou a utilizar celebridades como Chico Buarque, Camila Pitanga e Maria Paula no início da campanha. [19] **Mas** na reta final, com tom mais elevado, buscou "satanizar" as armas e os interesses da indústria do setor.

[20] No contra-ataque, Santa Rita apelou para imagens como a de Nelson Mandela na luta contra o "apartheid" na África do Sul e a do ministro da Justiça, Marcio Thomaz Bastos. [21] Nem Mandela nem Thomaz Bastos gostaram. [22] **Mas** tarde demais, [23] as imagens superaram as palavras. (CLARICE SPITZ da Folha Online. Marketing foi "arma" para vitória do "não".)

(Vacillating and more silly, the "yes" campaign has used celebrities as Chico Buarque, Camila Pitanga and Maria Paula in its beginning. But in the final end, with a higher tone, it tried "to devil" the guns and the sector industry interests. In the counter-attack, Santa Rita appealed to images as the image of Nelson Mandela fighting against the apartheid in South Africa and the image of the minister of justice, Marcio Thomaz Bastos. Neither Mandela nor Thomaz Bastos were pleased with it. But it was too late, the images excelled the words.)

In the excerpt, the two occurrences of the connector *mas* [but] introduce main constituents of the text, as revealed by its hierarchical structure (M = move, m = main, s = subordinate, c-a = counter-argument):



With the occurrences of the connector *mas* [but], the author introduces information that opposes the conclusions that could be drawn from the interventions that precede the connectors. With act [19] (“**Mas** na reta final, com tom mais elevado, buscou "satanizar" as armas e os interesses da indústria do setor” [“*But in the final end, with a higher tone, it tried "to devil" the guns and the sector industry interests*”]), the author opposes the idea that the campaign for disarmament remained faltering and simple. With act [22] (“**Mas** tarde demais” [“*But it was too late*”]), the author opposes the idea that the reaction of Mandela and Thomaz Bastos would have an impact on the campaign.

This example brings sequences that were situated in the middle or in the ending of the news, where we could find occasionally some discussion about the fact that was being informed beyond the presentation of details or implications due to this the fact.

It's worth mentioning that the most frequent connectives used in the news we examined are: the coordinate conjunction *e* [and], with additive and also conclusive semantic values, the relative pronoun *que* [who/which] introducing appositive clauses, and also temporal expressions which are quite usual in narrative sequences, like *em seguida* [afterwards], *quando* [when], *depois de* [after], etc.

9. [7] Os 11 líderes do grupo, [8] **que** também serão autuados por tentativa de homicídio, [9] estão detidos no 2º DP. (Da Folha Online. Invasão.)

(The 11 leaders of the group, who will also be sue for tentative of murder, are detained in the 2nd DP.)

10. [14] Armados de paus, pedras e blocos de cimento, [15] os sem-terra destruíram portas, paredes de vidro, equipamentos de informática, um busto de bronze do ex-governador Mário Covas, entre outras peças. [16] Um veículo, [17] **que** estava no saguão da Câmara [18] e seria sorteado na festa junina dos funcionários da Casa, [19] também foi destruído. (Da Folha Online. Invasão.)

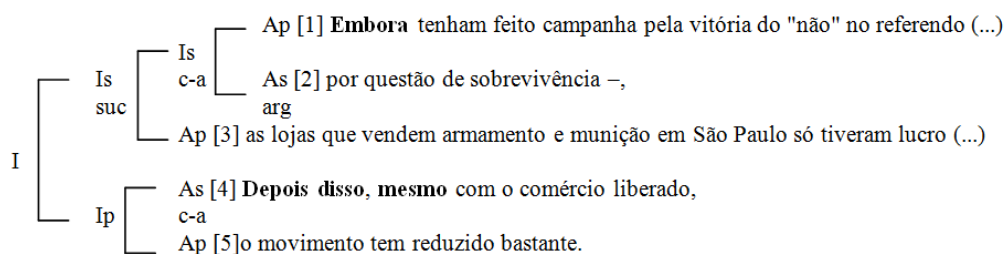
(Armed with sticks, stones and pieces of concrete, the persons who claim a tract of land to work on destroyed doors, glass walls, informatics equipment, a Mário Covas' sculpture of bronze, between other things. A car, [16]that was in the entrance-hall of the Chamber of Deputies and that would be raffled in the popular June feast of the Chamber employees, was also destroyed.)

These excerpts illustrate a very common construction in journalists' news that consists in the use of a relative pronoun in act frontier, marking a comment interactive relation. With the comment relations, the journalist presents information necessary for the understanding of the events reported. In this sense, these relations help the journalist to produce an intervention that can be evaluated by the reader as adequate for the negotiation process.

11. [1] **Embora** tenham feito campanha pela vitória do "não" no referendo sobre a proibição do comércio de armas – [2] por questão de sobrevivência –, [3] as lojas que vendem armamento e munição em São Paulo só tiveram lucro extra nas duas semanas anteriores à votação. [4] **Depois disso, mesmo** com o comércio liberado, [5]o movimento tem reduzido bastante. (Após referendo, cai a venda de armas nas lojas. *Folha de S.Paulo*. Cotidiano. 21 nov.2005. p.C5)

(Although they had campaigned for the victory of "no" in the referendum on the prohibition of the commerce of weapons – for the sake of survival –, the stores that sell armament and ammunition in São Paulo only had extra profit in the two weeks prior to the vote. After this, even with the the trade released, the movement has been greatly reduced.)

In (11) there is an example of narrative sequences presented in news written by journalists. Hierarchical structure of these short example show textual constituents linked among them or to other constituents by a argument, counter-argument, succession interactive relations.



In this excerpt, connectors and connective expressions, as *embora [although]*, *depois disso [after this]* and *mesmo [even]*, are employed as interpretive guides. With these items, the journalist signals to the reader the counter-argument and succession relations present in the excerpt.

4 CONCLUSIONS

In this paper we examined the use of pragmatic connectives in texts of journalistic genres (opinion texts and news) through the relational organization of these texts. We pointed out remarks on the choices made by the authors when they write their texts in regard to predominance of textual relations and linguistic markedness of textual relations, taking into consideration the proper differences between the two textual genres. We focus discourse markers as traces of strategic use made by writers in order to attain certain effects related to discourse structure.

As for the choices made by newspaper editorialists and journalists in the means of the markedness of textual relations, according to our corpus we would say that they do not use many connectives, which, as already seen, would guide the reader in the recognition of textual relations. We cannot say whether this is a deliberate choice or not. In order to discuss deeply their choices and all aspects of the relational organization of their texts, we would rather propose a future research on the use of other important discursive devices such as modal and evidential markers as well.

REFERENCES

- ADAM, J. M. Unités rédactionnelles et genres discursifs: cadre général pour une approche de la presse écrite. *Pratiques*, n. 94, p. 3-18, 1997.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- BERRENDONNER, A. Connecteurs pragmatiques et anaphore. *Cahiers de Linguistique Française*, n. 5, p. 215-246, 1983.
- BLAKEMORE, D. *Understanding utterances: an introduction to pragmatics*. Oxford: Blackwell, 1992.
- CARLSON, L.; MARCU, D. *Discourse tagging manual*. Unpublished manuscript. 2001. Disponível em: <<http://www.isi.edu/~marcu/discourse/tagging-ref-manual.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2017.
- CHAPARRO, M. C. *Sotaques d'aquém e d'além mar: travessias para uma nova teoria de gêneros jornalísticos*. São Paulo: Summus, 2008.
- CUNHA, G. X. As condições de emergência da função reformulativa do conector quando em reportagens. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 22, p. 143-170, 2014.
- _____. Conectores e processo de negociação: uma proposta discursiva para o estudo dos conectores. *Fórum Linguístico*, v. 14, p. 1699-1716, 2017.
- DUCROT, O. et al. *Les mots du discours*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- FILLIETTAZ, L.; ROULET, E. The Geneva Model of discourse analysis: an interactionist and modular approach to discourse organization. *Discourse Studies*, n. 4, p. 369-392, 2002.
- FRASER, B. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, n. 31, p. 931-952, 1999.
- _____. Towards a theory of discourse markers. In: FISCHER, K. (Org.) *Approaches to discourse markers*. Amsterdam: Elsevier, 2005, p. 209-226.
- GAUTHIER, G. Argumentation et opinion dans la prise de position éditoriale. In: BURGER, M. ; MARTEL, G. (Orgs.) *Argumentation et communication dans les médias*. Québec: Éditions Nota bene, 2005. p. 131-155.
- LAGE, N. *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. Relational propositions in discourse. *Discourse Processes*, v. 9, n. 1, p. 57-90, 1986.
- _____. Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organization. *Text*, v. 8, n. 3, p. 243-281, 1988.
- MARINHO, Janice Helena Chaves; CUNHA, Gustavo Ximenes. Investigating the role of pragmatic connectives in journalistic textual genres. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 545-563, set./dez. 2018.

- MANN, W. C.; TABOADA, M. RST. 2015. Disponível em: < <http://www.sfu.ca/rst/index.html>>. 2015. Acesso em: 13 set. 2017.
- MARINHO, J. H. C. O funcionamento discursivo do item “onde”: uma abordagem modular. 2002. 305f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- _____. Estudo de uma expressão conectiva ocorrente no português brasileiro escrito. In: SARAIVA, M. E. F.; MARINHO, J. H. C. (Org.). *Estudos da língua em uso: da gramática ao texto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 171-189.
- MARINHO, J. H. C.; CUNHA, G. X. O papel das expressões com efeito e seja como for na conexão textual. *Mal-Estar e Sociedade*, v. 5, p. 139-166, 2012.
- MARTINS, A. L.; LUCA, T. R. *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MOESCHLER, J. Les connecteurs pragmatiques. In: REBOUL, A.; MOESCHLER, J. *Pragmatique du discours*. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours. Paris: Armand Colin, 1998. p. 75-98.
- _____. Connecteurs pragmatiques, inférences directionnelles et représentations mentales. In: MOLENDIJK, A.; VET, C. (Org.) *Temporalité et attitude*. Structuration du discours et expression de la modalité. 2005. p. 35-50.
- ROSSARI, C. *Connecteurs et relations de discours: des liens entre cognition et signification*. Nancy: Presses universitaires de Nancy, 2000.
- ROULET, E. Strategies d'interaction, modes d'implication et marqueurs illocutoires. *Cahiers de linguistique française*, n. 1, , p. 80-103, 1980.
- _____. *La description de l'organisation du discours: du dialogue au texte*. Paris: Didier, 1999.
- _____. De la nécessité de distinguer des relations de discours sémantiques, textuelles et praxéologiques. *Colloque international de l'Université d'Aarhus*. 2001.
- _____. Une approche modulaire de la problématique des relations de discours. In: MARI, H. et al. *Análise do Discurso em Perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p. 149-178.
- _____. The description of text relation markers in the Geneva model of discourse organization. In: FISCHER, K. (Org.) *Approaches to discourse particles*. Amsterdam: Elsevier, 2006. p. 115-131.
- ROULET E. ; FILLIETTAZ, L. ; GROBET, A. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Peter Lang, 2001.
- SEARLE, J. R. *Expressão e significado: estudos da teoria dos atos da fala*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SHIFFRIN, D. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- TABOADA, M. Discourse markers as signal (or not) of rhetorical relations. *Journal of Pragmatics*, n. 38, p. 567-592, 2006.
- VAN DIJK, T. A. Pragmatic connectives. *Journal of Pragmatics*, n. 3, p. 447-456, 1979.

Recebido em: 13/09/17. Aprovado em: 17/04/18.

Título: Investigando o papel de conectores pragmáticos em gêneros textuais jornalísticos

Autores: Janice Helena Chaves Marinho; Gustavo Ximenes Cunha

Resumo: Este artigo examina o uso de conectores pragmáticos em textos de diferentes gêneros, buscando compreender a articulação do discurso e seu papel na construção de gêneros textuais. O corpus é composto por textos (escritos em português brasileiro) e produzidos por escritores brasileiros com elevado nível de proficiência linguística. Tomando o Modelo de Análise Modular do Discurso como arcabouço teórico central, considera que o estudo dos conectores pragmáticos deve ser integrado em um modelo global da complexidade da organização de discursos. Nesta perspectiva, apresenta a descrição da forma de organização relacional desses textos, uma vez que ela lida com as relações de discurso, bem como com o papel dos conectores pragmáticos na interpretação dessas relações. Portanto, por meio da descrição da organização relacional desses textos, discute as diferenças perceptíveis entre gêneros quanto ao uso dos conectores pragmáticos.

Palavras-chave: Gêneros jornalísticos. Abordagem modular. Conectores pragmáticos.

Título: Investigando el rol de conectores pragmáticos en géneros textuales periodísticos

Autores: Janice Helena Chaves Marinho; Gustavo Ximenes Cunha

Resumen: Este artículo examina el uso de conectores pragmáticos en textos de diferentes géneros, buscando comprender la articulación del discurso y su rol en la construcción de géneros textuales. El corpus es compuesto por textos (escritos en portugués brasileño) producidos por escritores brasileños con elevado nivel de competencia lingüística. Tomando el Modelo de Análisis Modular do Discurso como estructura teórica central, considera que el estudio de los conectores pragmáticos debe ser integrado en un modelo global da complejidad da organização de discursos. En esta perspectiva, presenta la descripción de la forma de organización relacional de esos textos, a vez que ella haz frente con las relaciones de discurso, así como con el rol de los conectores pragmáticos en la interpretación de esas relaciones. Por lo tanto, por medio de la descripción de la organización relacional de esos textos, discute las diferencias perceptibles entre géneros, cuanto al uso de los conectores pragmáticos.

Palabras clave: Géneros periodísticos. Abordaje modular. Conectores pragmáticos.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180307-13117>

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ENSINO SEMINÁRIO SOB O PONTO DE VISTA DOS GESTOS DIDÁTICOS

Mariza Perobelli*

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Departamento Acadêmico de Ensino

Ponta Grossa, PR, Brasil

Resumo: Este artigo examina a maneira como o objeto de ensino seminário é transformado em objeto ensinado pelo viés dos gestos didáticos, entendidos como instrumentos de linguagem a serviço do processo de ensino-aprendizagem. As reflexões fundamentam-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e aportes teóricos dele decorrentes. Os dados da pesquisa foram gerados a partir da implementação de uma sequência de ensino, em uma turma de 8º ano do ensino fundamental II, por uma professora de escola pública estadual da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. A análise dos dados ampliou a noção de gestos didáticos e demonstrou a relevância desses movimentos linguageiros em práxis envolvendo gêneros textuais orais. Conclui pela necessidade de um acompanhamento pedagógico focalizado nas práticas didáticas docentes relacionadas aos gêneros textuais orais formais públicos, em âmbito de formação inicial e continuada, sob o ponto de vista desses gestos didáticos.

Palavras-chave: Gêneros textuais orais. Trabalho docente. Gestos didáticos.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, um recorte de nossa dissertação de mestrado¹, apresentamos resultados parciais provenientes da análise de dados gerados a partir da implementação de uma sequência de ensino, em uma turma de 8º ano do ensino fundamental II, por uma professora de escola da rede pública estadual da cidade de Dourados-MS. A sequência de ensino, doravante SE, voltava-se ao gênero textual oral formal público *seminário*, um dos gêneros textuais de divulgação científica indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), para o trabalho com a linguagem oral, cujo domínio é fundamental para a efetiva participação social. Teve como objetivo o estudo desse gênero textual e, concomitantemente, a produção de uma exposição² que, ao final do trabalho, seria apresentada aos colegas da turma.

* Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) em exercício provisório na UTFPR, atuando em cursos de graduação. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-2086-2292>>. E-mail: mperobelli@yahoo.com.br.

¹ Dissertação defendida no ano de 2017, sob o título *O gênero seminário em educação: gestos e dispositivos didáticos*, orientada pelo prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves.

² Dolz et al. (2011) afirmam, em seu artigo *A exposição oral* (2011, p. 183-211), que o termo *seminário* é frequentemente utilizado nas escolas quando se trata de exposição oral. Assim, em consonância com os autores, usamos também o termo *exposição* neste trabalho.

No âmbito escolar, *locus* de nossa pesquisa, o *seminário* é frequentemente proposto ou como meio para o ensino de conteúdos, ou para a verificação dos conhecimentos dos discentes. Não há um trabalho sistemático que oriente os alunos, por exemplo, para a pesquisa do tema, para a organização da apresentação, para a postura e gestos adequados a serem observados na apresentação, entre outros aspectos. Trata-se da realidade do contexto brasileiro, conforme já observado em trabalhos como de Lopes (2010) e Freitas (2016). Isso é o que também afirmam Dolz et al. (2011, p. 184) ao se referirem ao contexto francófono:

[...] a exposição [o seminário] vem de uma longa tradição e é constantemente praticada, muitíssimas vezes isso se dá sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado, sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividade em sala de aula, sem que estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados.

Sob essa perspectiva, propusemo-nos a examinar a transposição didática interna³ do objeto de ensino *seminário* em contexto escolar, articulando três pontos de vista: o do objeto de ensino, o dos gestos didáticos (fundadores e específicos) mobilizados pelo docente e o dos dispositivos didáticos utilizados por ele. As reflexões fundamentam-se em pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, bem como em aportes teóricos dele decorrentes. Para tal, tomamos como base textos de pesquisadores do Grupo de Genebra⁴, tais como Aeby-Daghé e Dolz (2008), Schneuwly (2009a, 2009b), Schneuwly, Dolz et al. (2011); e de pesquisadores brasileiros, tais como Nascimento (2011a, 2011b, 2012, 2016), Barros (2012, 2013), Oliveira (2012, 2013).

Optamos, no trabalho, por um gênero textual da modalidade oral por entendermos que há a prevalência de pesquisas voltadas para a tradição escrita, e o direcionamento é o de valorização dos gêneros textuais orais formais públicos como objeto de ensino e não como objeto de aprendizagem acessório da escrita, bem como a presença deles no ensino fundamental II, num trabalho didático-pedagógico. Soma-se a isso a possibilidade desafiadora de estudar uma abordagem incipiente na área de Linguística Aplicada, os gestos didáticos (fundadores e específicos) mobilizados pelo docente na transposição didática interna do objeto de ensino *seminário*.

É sobre os gestos didáticos (fundadores e específicos) mobilizados pelo docente para a construção do objeto ensinado que voltamos o olhar neste texto. O objetivo é

³ De acordo com Machado (2009), para o ISD a concepção de transposição didática é entendida como transformações que sofridas pelos saberes científicos quando se pretende ensiná-los. Nascimento e Brun (2016, no prelo) identificam três níveis nesse processo: o dos *sistemas educacionais*, o dos *sistemas de ensino* e o dos *sistemas didáticos*. Nesse último nível, segundo essas autoras, a transposição didática ocorre em dois momentos: um externo, quando o docente seleciona os objetos de ensino a partir dos saberes de referência; e um interno, alvo de nossa investigação, quando ele transforma esses objetos de ensino em objetos ensinados, por meio de ferramentas/instrumentos de ensino e de gestos didáticos.

⁴ Grupo de pesquisadores da chamada “Escola de Genebra”, pertencente ao Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (UNIGE) que dedica suas pesquisas tanto à constituição do ISD quanto a sua aplicação ao ensino de francês como língua materna.

descrever e analisar esses gestos na transposição didática interna de objeto de ensino *seminário*. Para tal, sintetizamos algumas considerações acerca da noção de gestos didáticos e tratamos do objeto de ensino alvo da sequência de ensino, o gênero textual oral formal público *seminário*; na sequência, apresentamos parte da análise da pesquisa realizada, para ilustrar a fundamentação teórica, e evidenciamos os dados emergentes da sequência de ensino.

2 A NOÇÃO DE GESTOS DIDÁTICOS

A noção de gestos didáticos, doravante GD, emerge da necessidade de reconhecer o ato de ensinar como uma profissão e oferece aporte teórico-metodológico para observar os docentes em seu agir didático, pelo viés das interações languageiras, em um cenário em que esses gestos atuam como instrumentos mediadores da atividade de ensino-aprendizagem. Procura-se, assim, equiparar o docente a outros profissionais quando da realização de suas tarefas, deixando de ver o trabalho do ensino apenas como mera transmissão de conhecimento, não circunscrita apenas à sala de aula e às relações com os discentes, mas como uma *atividade regulada* (AMIGUES, 2004), ou seja, um trabalho como qualquer outro.

Esses gestos têm origem na noção de gestos profissionais. Nessa primeira concepção, dizem respeito aos gestos do trabalhador professor em seu *métier*, reservando-se a segunda concepção aos gestos dos professores de determinado componente curricular ao didatizar determinado objeto de ensino (MESSIAS; DOLZ, 2015). Esses autores destacam ainda que os professores, no processo de ensino-aprendizagem, objetivando desenvolver as capacidades dos alunos, promovem intervenções didáticas, ou GD, que “[...] constituem o seu agir na realização da tarefa central de seu *métier*” (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 50). Trata-se, então, para os autores, de um conjunto de movimentos cuja finalidade é pedagógica.

Em relação a esses GD, esses autores destacam que Schneuwly (2009), retomando o trabalho de Aeby-Daghé e Dolz (2008), elenca quatro gestos fundamentais: o de implementação do dispositivo didático, o de criação da memória didática, o de regulação e o de institucionalização, aos quais se ligam os gestos de presentificação e elementarização ou focalização, sendo que para Schneuwly (2009) os dois últimos integram o gesto de implementação do dispositivo didático.

Segundo Nascimento (2011a), os GD visam sempre à aprendizagem do estudante. Ou seja, por meio desses gestos o professor apresenta o objeto de ensino aos alunos. Por exemplo, ao propor uma atividade escolar, focalizando uma ou mais dimensões do objeto, ele pode escrever uma instrução no quadro de giz, apresentá-la(s) no material fotocopiado ou fazer isso oralmente. Esses movimentos, para Nascimento e Brun (2016, no prelo), “[...] ajudam a compreender o modo como os objetos de ensino são regulados por eles e, ao mesmo tempo, permitem descrever como o docente seleciona os conteúdos para presentificá-los nesses objetos”.

Para Nascimento (2011a, p. 423), trata-se de “[...] movimentos discursivos e pragmáticos observáveis no desenvolvimento das atividades didáticas [...]” que o docente desenvolve nas atividades inerentes aos diferentes componentes curriculares em seu trabalho na sala de aula, durante o processo de ensino-aprendizagem, e que potencializam

suas ações. A autora corrobora as palavras de Aeby-Daghé e Dolz (2008, p. 83), para quem os GD correspondem a “[...] movimentos observáveis no contexto de trabalho que contribuem para a realização de atividades visando a uma aprendizagem”. Na definição da autora, a noção de GD refere-se a movimentos tanto discursivos quanto pragmáticos, ou seja, os GD constituem movimentos tanto verbais – languageiros – quanto não verbais – posturas.

Já Oliveira (2012, p. 6), retomando Jorro e a sua noção de gestos (1998), destaca que essa autora não concebe compreendê-los apenas em termos de gesticulações ou movimentos “[...] mas também compreendê-los como uma dimensão simbólica e interpretativa, uma intencionalidade e um efeito estruturador dentro do trabalho do professor”. Ou seja, a noção de gestos deve ir além do movimento corporal, paralinguístico, abarcando também uma perspectiva interpretativa, uma vez que envolvem movimentos languageiros⁵.

Nascimento (2012, p. 28, grifos da autora), em relação aos GD, afirma que

são resultantes da dimensão subjetiva que envolve conhecimentos e experiências individuais e sociais constituídas nas relações *do* e *no* trabalho, mas estão impregnados da história de vida e das experiências vivenciadas na vida pessoal e profissional. Professores apresentam *estilos* peculiares para o agir em sala de aula: uns têm a capacidade maior ou menor de tornar dinâmica e envolvente a interação com os alunos e entre os alunos, de prender a atenção da classe, de resolver crises, criar situações de humor, aliviar tensões, brincar com os alunos, encenar situações, etc. Ao mesmo tempo, conseguem controlar a situação e retornar ao gênero da atividade dando-lhe contornos próprios.

De acordo com Nascimento, podemos falar em duas categorias de GD: os fundadores e os específicos. A primeira categoria, os gestos fundadores, engloba “os meios pelos quais um objeto (de ensino e aprendizagem) é presentificado em uma sequência de atividades didáticas” (NASCIMENTO, 2011a, p. 426, grifos da autora). Conforme essa autora, eles

presentificam e topicalizam um conteúdo em sala de aula, fazendo emergir um *sistema de gestos didáticos* no interior do sistema didático, tais como: 1) a forma como o professor inicia a topicalização de um objeto novo; 2) a maneira como formula e regula as tarefas em sala de aula; 3) a mediação por instrumentos para regular as atividades em sala; 4) a maneira como institucionaliza o conteúdo. (NASCIMENTO, 2011a, p. 434, grifos da autora).

Ou seja, trata-se de GD comuns entre professores ao executarem seu ofício, uma espécie de padrão a ser seguido, correspondendo a práticas já consolidadas no espaço escolar pelos pares no seu *métier*. Com base nessas regras estabelecidas, o professor os mobiliza, tendo em vista fazer os alunos compreenderem um determinado objeto de ensino.

⁵ Em nossa pesquisa, tratamos apenas dos movimentos didáticos/languageiros, ou ações de linguagem, que podem ser observados no diálogo estabelecido pelo professor em seu trabalho e que visam “aos saberes, aos modos de pensamento e de agir que, em seu conjunto, contribuem para o desenvolvimento global do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem” (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 52).

Barros (2012), fundamentada nas pesquisas de Aeby-Daghé e Dolz (2008) realizadas em contexto suíço, propõe a seguinte divisão, que tomaremos como base neste trabalho: a presentificação, o apontamento/elementarização, a formulação de tarefas, a criação de dispositivos didáticos, a utilização da memória, a regulação e a institucionalização.

O GD de presentificação, para Barros (2012, p. 111-112, grifos e comentários da autora), com base nas pesquisas de Aeby-Daghé e Dolz (2008), “[...] tem por finalidade apresentar aos alunos um *objeto social de referência, no suporte* (MARCUSCHI, 2008) adequado, que passará por um processo de didatização [...]”. Ou seja, a presentificação equivale a apresentar aos alunos os objetos de ensino a serem apreendidos através de dispositivos didáticos. A análise desse gesto permite identificar os aspectos gerais ou as dimensões particulares do objeto de ensino e verificar os gestos específicos por meio da intervenção didática do professor.

O GD de apontamento/elementarização centra-se em uma, ou mais, dimensão(s) ensinável(s) do objeto de ensino, ou seja, consiste em decompor essa(s) dimensão(s) ensinável(s) bem como em colocá-la(s) em destaque. Esse gesto, que dá seguimento ao gesto de presentificação, está também pressuposto, pois uma SE coloca em evidência certos conhecimentos em detrimento de outros para explorar o objeto de ensino. Ou seja, o professor aponta/elementariza, por exemplo, o uso de recursos/suportes na apresentação de seminários, ou os meios não verbais a serem considerados nela e não as técnicas de elaboração e produção do conteúdo das apresentações.

O GD de formulação de tarefas, que se concretiza através de comandos de trabalho (NASCIMENTO, 2011b), representa a porta de entrada dos dispositivos didáticos (BARROS, 2012). Através desses comandos de trabalho, o professor presentifica um objeto de ensino.

O GD de criação de dispositivos didáticos diz respeito ao conjunto de movimentos empreendidos pelo professor para apresentar o objeto de ensino. Pressupõe a mobilização pelo professor de ferramentas/instrumentos materiais e/ou languageiros tendo em vista apresentar aos alunos o objeto de ensino e que asseguram a interação deles com esse objeto.

O GD de utilização da memória equivale às intervenções realizadas pelo professor para mobilizar conhecimentos ensinados em aula(s) anterior(res), tendo em vista contribuir para a compreensão do que abordará na SE, dando coesão e coerência ao processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um GD que relaciona o que foi visto com o que é visto e o que será visto⁶ (SCHNEUWLY, 2009a), para que os diferentes elementos do objeto de ensino possam constituir um todo.

O GD de regulação diz respeito às intervenções feitas pelo professor para colher informações sobre os efeitos da implementação do dispositivo didático no processo de transposição didática interna do objeto. Envolve, portanto, a criação de meios, pelo professor, para identificar os obstáculos – ou as apropriações – dos alunos no processo de construção do objeto. Um exemplo, no caso da SE alvo de nossa investigação, seria a proposição da produção inicial, ou seja, a apresentação de um *seminário* em que os alunos

⁶ “[...] éte vu, est vu et va être vu [...]” (SCHNEUWLY, 2009a, p. 40).

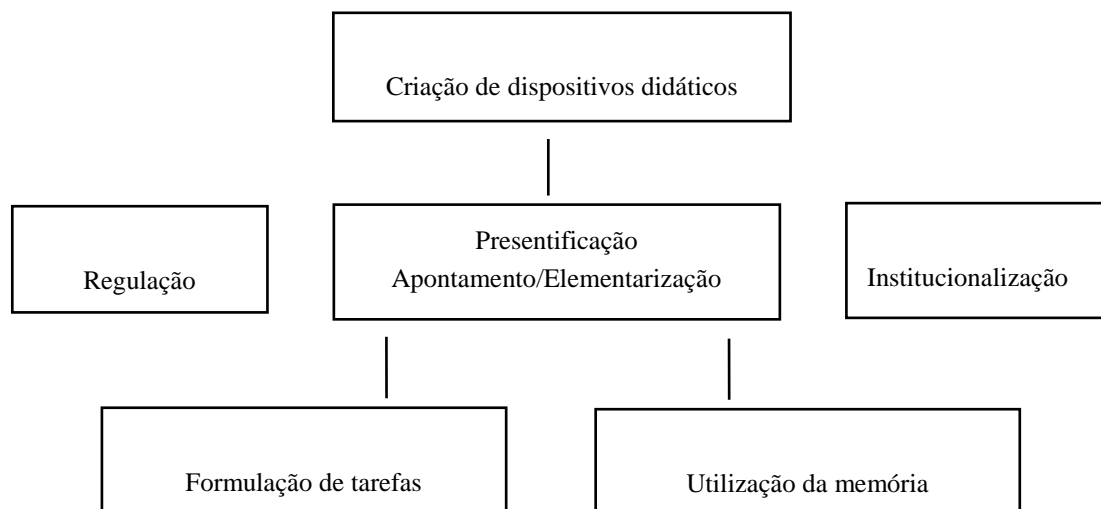
revelariam as representações que têm do gênero textual. Barros (2012, p. 111-112, grifos e comentários da autora) com base nas pesquisas de Aeby-Daghé e Dolz (2008), destaca que o GD de regulação

[...] inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as *regulações internas e as regulações locais*. As regulações internas, centradas nas estratégias para obter as informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos (processo diagnóstico), podem estar no início, durante ou no fim de uma atividade didática [...]. As regulações locais operam durante as atividades didáticas, em uma discussão com os alunos ou no decorrer de uma tarefa. A avaliação é considerada um gesto didático específico de regulação.

O GD de institucionalização, para Schneuwly (2009a), tendo como base Brousseau (1998) resulta de um duplo conhecimento: da parte do professor, reconhecer a aprendizagem do aluno; e deste, reconhecer o objeto do conhecimento. Para Oliveira (2012, p. 8), tal gesto corresponde a “[...] uma generalização das informações sobre o objeto [...]”. Trata-se de uma generalização que envolve a apresentação de informações sobre o objeto de ensino e que coloca em evidência os novos aspectos desse objeto que os alunos devem aprender.

Trata-se, enfim, de gestos observáveis no processo de transposição didática interna, em qualquer componente curricular, independentemente do objeto de ensino, que podem ser mais bem visualizados na Figura 1.

Figura 1 – Esquema dos gestos didáticos fundadores



Fonte: elaborado pela autora com base em Aeby-Daghé e Dolz (2008, p. 86).

Na figura 1, visualizamos, ao centro, os GD fundadores considerados por Aeby-Daghé e Dolz (2008) ponto de partida do processo de transposição didática interna. Por meio deles, apresenta-se o objeto de ensino e delimitam-se suas dimensões ensináveis. A partir deles, o docente mobiliza os demais GD fundadores, de forma a transformar o objeto de ensino em objeto ensinado.

Já a segunda categoria, os GD específicos, engloba os gestos que “[...] recortam, delimitam, mostram, decompõem o objeto e se ajustam às necessidades dos aprendizes, podendo ser flagrados em diferentes momentos da aula [...]” (NASCIMENTO, 2011a, p. 433). Trata-se dos GD específicos que emergem de acordo com a situação no contexto de sala de aula, durante a atividade do professor ao didatizar um determinado objeto de ensino em determinado componente curricular.

A autora afirma ainda que os GD específicos dizem respeito aos procedimentos singulares de abordar determinado objeto de ensino e que professores experientes descrevem-nos como “ações intuitivas” que resultam de sua experiência profissional. Entretanto, acrescenta que dependem também de conhecerem o conteúdo de suas crenças a respeito de ensino e aprendizagem, da sua capacidade para mobilização de recursos e de proposição de tarefas tendo em vista a aprendizagem dos alunos, entre outros. Os GD específicos representam, então, o tom próprio, o modo *sui generis* do professor no exercício de seu *métier* e colaboram na compreensão de como se processa a transformação de um objeto de ensino em objeto ensinado, no nível da transposição didática interna.

3 O OBJETO DE ENSINO SEMINÁRIO

Schneuwly (2011, p. 11) ressalta que o trabalho que contemple como objeto de ensino os gêneros textuais orais formais públicos “[...] pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas [...]”. Ou seja, diante das inúmeras situações orais formais, um trabalho sistematizado com esses gêneros oportunizará ao estudante vivenciar, em sala de aula, situações de uso da modalidade oral que vivenciará fora do contexto escolar.

Cabe, então, à escola subsidiar o aluno para que adquira os letramentos necessários à vida em sociedade. Para isso, os professores precisam não só se apropriar de embasamento teórico, aspecto este essencial para o ensino da língua materna (LM), mas abrir espaço para o trabalho que priorize os gêneros textuais orais formais públicos. Ao defendermos o trabalho com esses gêneros textuais em sala de aula, elegemos como objeto de ensino um dos gêneros mais utilizados tanto no contexto escolar, em diferentes componentes curriculares, quanto em outros contextos, o *seminário*. Dolz et al. (2011, p. 185), definem *seminário* como “[...] um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa.”

Na concepção desses autores, é possível a construção de um objeto ensinável por meio da modelização didática, ou seja, da elaboração de uma ferramenta que apresente as dimensões ensináveis do gênero. Tomando por base esse modelo didático do gênero e objetivando a sua apropriação pelos alunos, sugerem que seja elaborada uma sequência didática, ou “conjunto de atividades escolares organizada, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82). A partir de tais práticas, Dolz et al. (2011) chegam a um modelo didático do *seminário*, composto por três dimensões ensináveis: (1) a situação de comunicação, (2) a organização interna da exposição e (3) as características linguísticas.

De acordo com Dolz et al. (2011, p. 185), o *seminário* “[...] é um discurso que se realiza numa situação de comunicação específica que poderíamos chamar de bipolar, reunindo o orador ou expositor e seu auditório.” (1) Tem-se como locutor(es) um aluno, ou grupo de alunos, que assume(m) o papel de expositor(es)-especialista(s) a respeito de um determinado tema. Seus interlocutores são alunos aos quais se dirige(m), que assumem o papel de auditório (poderá ser um grupo maior, caso, por exemplo, a exposição seja disponibilizada na internet, no rádio, na televisão etc.). Esse(s) aluno(s), em alguns momentos, assume(m) o papel de professor, seja quando da apresentação, seja quando da avaliação da apresentação dos colegas.

A (2) finalidade do *seminário* é informar, esclarecer, transmitir um saber, ampliar o conhecimento do auditório a respeito de temas atuais ou de interesse da comunidade envolvida e/ou para a sociedade. Trata-se de um gênero textual pertencente à esfera escolar e/ou acadêmica. O (3) lugar de produção e circulação desse gênero textual é a sala de aula (ou outro local, como a sala de tecnologia educacional, por exemplo). Os suportes para a apresentação do *seminário* são, além da voz, resumos, fichas, esquemas, slides, computadores, datashow, microfone, etc.

No que diz respeito à (4) escolha do portador, os estudiosos genebrinos, ao discutirem e elencarem diferentes procedimentos que fazem parte do trabalho envolvendo a oralidade, ressaltam que uma didática que objetive desenvolver a expressão oral deve promover o conhecimento de “[...] diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita.” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2011, p. 140). No caso do *seminário*, trata-se de um gênero textual oral vinculado com gêneros textuais escritos, em especial no planejamento da apresentação.

Já o (5) conteúdo a ser exposto no *seminário* pode abranger diversas temáticas, desde as escolares, passando pelas científicas, históricas e todas aquelas envolvendo os temas transversais⁷. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) destacam a necessidade de os alunos conhecerem bem o que devem explicar em seus seminários, bem como a possibilidade de, eventualmente, já terem aprendido esses conteúdos em outras áreas de ensino (história, geografia, ciências etc.).

Em relação à segunda dimensão ensinável, a organização interna da exposição, Dolz et al. (2011) destacam um procedimento em duas partes. Primeiramente, deve haver a triagem de informações, a reorganização de elementos retidos e a hierarquização de ideias principais e secundárias. Tais informações, que devem preceder o planejamento textual, “[...] devem ser objeto de um trabalho em sala de aula, para que as exposições dos alunos não se reduzam a uma sequência de fragmentos temáticos sem ligação entre si.” (DOLZ et al., 2011, p. 187). Nesse aspecto, é relevante destacar que os conteúdos contemplados para a apresentação devem ser mobilizados em sala de aula, seja mediante orientações para pesquisa extraclasse, com indicação de bibliografia, seja mediante a promoção de discussões ou debates.

⁷ De acordo com o Ministério da Educação, trata-se de temas voltados à compreensão e à construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Entre eles, pode-se citar ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural.

Por outro lado, entre os aspectos essenciais para o êxito em um *seminário* tem-se a forma como foi estruturada. Disso decorre a importância de ensinar aos alunos essa estrutura bem como a articulação entre suas diversas partes, pois se trata de um texto relativamente longo que eles precisam dominar. Assim, a segunda parte a ser observada na organização interna da exposição, de acordo com Dolz et al. (2011) é sua ordenação em sete fases: a de abertura; a de introdução ao tema; a de apresentação do plano da exposição; a de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas; a de recapitulação e síntese; a de conclusão; e a de encerramento.

Já em relação à terceira dimensão ensinável do *seminário*, as características linguísticas, os pesquisadores genebrinos destacam que o trabalho didático “[...] deve fornecer ao aluno um repertório de forma que permitam (e necessitem) construir operações linguísticas (mais ou menos) específicas a esse gênero de texto.” (DOLZ et al., 2011, p. 189). Os autores mencionam ainda quatro operações linguísticas que dizem respeito aos elementos do sistema textual desse gênero textual: (1) coesão temática, (2) sinalização do texto, (3) introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos) e (4) reformulações.

Dolz e Schneuwly, quando tratam especificamente do *seminário*, fazem referência à importância de elementos como a voz, o olhar e a atitude corporal quando elencam os objetivos gerais de um trabalho sobre esse gênero, mas não ampliam esse tema. Entretanto, quando tratam do oral como texto e da construção deste como objeto de ensino, referem-se ainda aos meios não linguísticos do oral. Em relação a esse aspecto, afirmam que “[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos [...] mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e, mesmo, às vezes, substituí-la.” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2011, p. 134).

Entre esses meios, os autores destacam os paralinguísticos (tom e volume da voz, ritmo da fala, pausa feitas durante a fala etc.), os cinestésicos (gestos, mímicas, movimentos corporais etc.), a posição do locutor (espaço ocupado, contato físico etc.), o aspecto exterior (roupas, penteado, óculos etc.) e a disposição dos lugares (iluminação, cadeiras, decoração etc.).

Assim, para Dolz et al. (2011, p. 193), o *seminário* é “[...] um objeto de ensino substancial e complexo, que solicita um número impressionante de conhecimentos práticos.” Em vista disso, os autores sugerem que o gênero textual seja objeto de ensino em diferentes séries, destacando que o seu ensino contribui para a melhoria da competência linguístico-discursiva tanto no contexto escolar quanto no da vida social.

4 OS GESTOS DIDÁTICOS: CENAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERNA DO SEMINÁRIO

Nesta seção focamos no processo de transposição didática interna, ou seja, na transformação do objeto de ensino em objeto ensinado. Apresentamos a seguir, para ilustrar a discussão teórica, parte da análise da SE em que a professora colaboradora

(PCol) tratou de objetos de ensino relacionados à segunda dimensão ensinável do gênero textual *seminário*, a organização interna da exposição, quando trata especificamente da ordenação de suas partes e subpartes.

Neste dia, a PCol presentifica concretamente o gênero textual *seminário* em seu todo aos alunos e começa a decompô-lo a partir das perguntas que propõe para a sua análise. Inicialmente, apresenta a primeira atividade escolar. Para sua realização, a PCol mobiliza os GD de criação de dispositivos didáticos, concretizado no vídeo “Expressar-se bem é fundamental para um bom profissional” (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bw1EfVUt0PE>>), e o de formulação de tarefas, como se pode observar no excerto⁸ (1):

(1) e... tem esse outro vídeo que vai falar sobre a expressão... então... eu quero que vocês prestem atenção... depois nós vamos comentar...

O vídeo traz uma reportagem que valoriza a expressão oral, destacando a capacidade de organizar bem as ideias e o saber falar em público, através da qual pretende suscitar o interesse dos alunos para o estudo do *seminário* e lhes possibilitar refletir sobre a importância de se expressar bem, tanto na exposição quanto na vida cotidiana. Foi uma estratégia importante da PCol para presentificação do gênero *seminário*, ou seja, o apontamento/elementarização de um aspecto relevante para a performance oral que será alvo de posterior comentário, o que serve também de incentivo para a produção desse gênero, que não é apenas didática.

Após a exibição do vídeo, através do GD específico de expor conteúdos, a PCol destaca que a dificuldade em relação à expressão e à **timidez** podem ser obstáculos na hora de apresentar um *seminário*, mas enfatiza que se trata de “uma questão de treinamento” e que a participação dos alunos em seminários os ajudaria a aperfeiçoar a capacidade de expressão e também a vencer a timidez. Destaca também que as aprendizagens sobre *seminário* deveriam ser aplicadas nas exposições solicitadas por professores de outros componentes curriculares, favorecendo o reconhecimento da relevância desse objeto de ensino.

Dando continuidade à aula, a PCol mobiliza novamente o GD de criação de dispositivos didáticos, agora concretizado pelo vídeo “1º Seminário Temático Matemática 2012” (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=adHvQsf8skM>>), que possibilita a materialização do objeto de ensino *seminário* a partir de um modelo real de referência. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 89) apontam que as atividades escolares de observação e de análise de texto orais ou escritos, autênticos ou fabricados que evidenciam aspectos do funcionamento desses textos “[...] constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão.” Além disso, a PCol distribui o formulário “Análise de um seminário modelo”, contendo algumas questões norteadoras para a observação do

⁸ Para as transcrições de trechos das videogravações, baseamo-nos nas convenções do Projeto da Norma Linguística Urbana Culta (NURC), iniciado em 1969, com o propósito de documentar e estudar a norma falada culta de cinco capitais brasileiras e ampliado em 1985, passando a abraçar aspectos como: análise da conversação, análise da narrativa, análise sócio-pragmática do discurso e outros.

vídeo. Esse dispositivo didático apresenta questões que exploram conjuntamente algumas características do gênero *seminário* relativas às suas três dimensões ensináveis, enfatizando a segunda, a organização interna da exposição. Serve, nesse sentido, ao ajudar na construção das características do gênero, como preparação para a sua produção.

Neste momento da aula, entretanto, é possível observar que a PCol é reticente, durante a formulação de tarefas, ao apontar/elementarizar os aspectos do objeto de ensino que seriam alvo de posterior discussão, conforme destacamos no excerto (2):

(2) ó:... através desse vídeo... vocês prestem atenção... ((alguns alunos fazem comentários))
é:... voltando... vou entregar pra vocês... um formulário que vocês vão prestar atenção... pra
você observar... ((a PCol passa o material para um aluno))... procurem... é:... um ou outro
observar alguma coisa... mudança... o que que vocês acham que acontece no vídeo... o que
nós passamos... já... passei no quadro pra vocês algumas coisas... do () do que é certo... do
que é errado e vamos discutir...

Embora a PCol tenha sido reticente ao ativar nos alunos conhecimentos acerca de objetos de ensino previamente trabalhados, não houve necessidade de reformular o comando. Isso porque, após a exibição do vídeo, ela busca ativar os conhecimentos anteriores dos alunos através de perguntas instigadoras de reflexão sobre os aspectos do objeto de ensino durante a exposição dialogada, um GD específico ligado à utilização da memória, conforme se observa no excerto (3):

(3) é:... quais são os exageros que não podemos cometer num seminário?... ((os alunos respondem))
nervoso... tinha alguém ali nervoso?... ((os alunos respondem)) aí começa a
demonstrar com... gestos se você está nervoso ou não... ou no cabelo... na roupa... pé...
geralmente fica... né?... qual o outro? ((a PCol continua questionando, os alunos respondem
e ela comenta))

Esse gesto específico da PCol, de acordo com Nascimento e Brun (2016, no prelo), “[...] como ocorre na maioria das atividades feitas oralmente, implementa uma boa atmosfera na aula, dando chances à criação de espaços dialógicos entre os atores da sala de aula, [...]”. As perguntas propostas visam à recuperação das aprendizagens consolidadas em aula anterior, quando utilizou um vídeo visando a apresentar dificuldades comuns do expositor. Esse gesto também leva à institucionalização do objeto, cuja intenção é a escolarização de saberes, e também favorece a mobilização do GD fundador de regulação local: por meio dos questionamentos, a PCol pode averiguar, por exemplo, se os alunos têm alguma dúvida sobre o objeto ensinado anteriormente.

No curso da aula, durante implantação de outro dispositivo didático, conduzida pelo GD de formulação de tarefas, ocorrem gestos específicos no *métier* docente, tais como o gesto de fazer colar o formulário no caderno e o de fazer responder por escrito às questões do formulário, como podemos observar no excerto (4):

(4) essa folha ((a PCol refere-se ao formulário “Análise de um seminário modelo)) eu quero
colada no caderno... junto com a... as expressões... os erros que nós come... é:... que não se
deve cometer ((aluna fala))... e vocês vão sentar agora em grupos e vão responder essas
questões e nós vamos comentar elas oralmente... tá?... o importante é deixar no caderno que
nós vamos utilizar depois...

O gesto de regulação local destaca-se também neste momento da SE cujo objetivo é a produção e exposição do *seminário*, ou seja, a PCol quer identificar as apropriações dos alunos sobre esses aspectos tomando como base o vídeo anteriormente exibido. O GD específico de solicitar-lhes responder por escrito, no caderno, às perguntas do formulário revela uma mudança no dispositivo didático, até então as atividades escolares envolviam apenas respostas orais.

Durante a realização da tarefa, a PCol mobiliza o GD específico de fazer intervenções nos grupos, seja para responder a questionamentos dos alunos, seja para comentar itens específicos do formulário. Esse gesto da PCol é relevante, na medida em que essa mediação “individualizada” nos grupos, visando orientar o processo através de sugestões, alternativas, direcionamentos, possibilita apontar caminhos para os alunos trabalharem de forma autônoma, o que algumas vezes não se consegue através das intervenções coletivas. Entretanto, concordamos com Barros (2013, p. 255, grifos da autora), quando destaca que

[...] as condições, de maneira geral, do nosso ensino público não são favoráveis a essas intervenções: classes numerosas; alunos indisciplinados; professor como único sujeito responsável pelas tarefas docentes de sala de aula (não há um assistente com quem ele possa dividir suas tarefas); falta de apoio pedagógico da coordenação da escola; excesso de conteúdo gramatical na progressão curricular (que condiciona, de forma consciente ou inconsciente, o trabalho do professor). Em condições melhores, talvez esse *gesto didático* começasse a ser mais mobilizado em sala de aula.

Tal gesto específico da PCol levou a outro, o de reformular o comando: em (4), observa-se que, ao formulá-lo, ela não esclarece para os alunos que devem responder às perguntas com base no *seminário* exibido no vídeo; em função disso, durante a realização da tarefa, ao observar que alguns a realizavam com base na exposição que estavam preparando, reportou-se ao grande grupo para reformulá-lo. Barros (2012, p. 116, grifos e comentários da autora), nesse sentido, afirma que os comandos caracterizam-se por: “a) explicitar a ação a ser executada (ler, grifar, comparar); b) citar os suportes que permitam a realização da tarefa (“o texto a seguir”, “a figura X”); c) apresentar uma forma imperativa (“escreva”, “comparar os dois textos”); [...]”.

Embora esse gesto da PCol possa ter sido necessário em razão da falta de atenção dos alunos, chama a atenção para uma tarefa constitutiva da atividade docente, a de criar condições concretas para que os alunos realizem a atividade escolar.

Na sequência, entra em cena o GD específico de corrigir a atividade escolar, implementado por meio da leitura das respostas dadas pelos alunos. Tal gesto, além de favorecer o GD fundador de regulação, oportuniza outro GD específico da PCol, o de considerar as respostas dos alunos, total ou parcialmente. De acordo com Nascimento e Brun (2016, no prelo):

Aceitar as respostas, mesmo que parcialmente, valoriza o trabalho do aluno, eleva a autoestima e estimula a participação dele na aula. A ausência desses gestos – constitutiva do trabalho real do professor –, refletida na metodologia de correção, espelha a concepção de professor como o centro da aula, ou o detentor de todo o conhecimento e de todas as respostas, e não como mediador em uma relação dialógica com os alunos – sujeitos também do processo de ensino-aprendizagem –, que deveria ser marcada no gesto de corrigir a atividade.

Durante a correção da atividade escolar, a PCol precisou mobilizar um GD específico controlador de indisciplina comum no espaço escolar: o de apelar à nota. Ou seja, na tentativa de controlar a classe agitada pela aproximação do final do período de aulas daquele dia, chamou a atenção dos alunos para o aviso de que a participação em aula também seria computada na avaliação relativa à tarefa final, a apresentação do *seminário*, contribuindo, dessa forma, para reforçar nos alunos a finalidade avaliativa para a produção do texto oral. Em função do encerramento das aulas, a correção teve continuidade e conclusão na aula seguinte, dia 27/8/15. Para isso, neste dia, a PCol retoma os questionamentos, como podemos verificar no excerto (5):

(5) vamos lá... nós paramos na questão dos participantes, os participantes dominam o assunto... eles leram?... eles falaram?... ((a PCol refere-se ao item “d” do formulário)) vamos voltar um pouco e relembrar... o que vocês lembram do vídeo? ((os alunos respondem às questões da PCol))

Ao dialogar com os alunos durante a correção, a PCol trata principalmente de aspectos da organização interna da exposição, cuja observação é sugerida por algumas perguntas do formulário (Análise de um seminário modelo). Além disso, o dispositivo didático traz perguntas sobre aspectos específicos da situação de comunicação do gênero e dos meios não linguísticos, o que permite à PCol articular objetos de ensino que ainda serão abordados em outros momentos da SE, um gesto relevante para conferir coerência e unidade ao processo de transposição didática interna do gênero textual *seminário*.

Em relação aos meios não linguísticos, por exemplo, a PCol menciona, ao comentar sobre o modo de se vestir dos expositores, ser importante o cuidado com o aspecto externo (DOLZ et al., 2011) em uma apresentação formal pública. Já em relação ao conteúdo, afirma ser fundamental para o sucesso da exposição em grupo que todos se apropriem do tema, para que não seja exposto de forma superficial ou fragmentada. Ou seja, o aluno deve dominar não apenas a “sua parte”, mas o tema como um todo, para, no caso de alguém se esquecer de algo, outro componente do grupo possa auxiliá-lo.

5 OS DADOS EMERGENTES NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERNA DA SEGUNDA DIMENSÃO ENSINÁVEL DO GÊNERO *SEMINÁRIO*

A fim de desenvolver a SE voltada ao estudo do *seminário* e preparação de uma exposição, várias ações foram realizadas pela PCol durante as 12 horas/aula. Neste artigo, apresentamos os GD que ela mobiliza durante a transposição didática interna relacionada a uma das três dimensões ensináveis desse gênero textual, a organização interna da exposição, mais especificamente, a ordenação de suas partes e subpartes.

Em relação a esses GD (fundadores e específicos) mobilizados pela PCol, primeiramente destacamos Oliveira (2013, p. 294). Com base em (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), a autora afirma que para haver

[...] efetivamente a aprendizagem (ainda que isso possa variar segundo os contextos de ensino), todos os gestos precisam ser implementados em sala de aula, porque, por meio deles, o aluno pode saber qual objeto está sendo focalizado, quais as dimensões tratadas, relacionar o que está aprendendo com o que já aprendeu, testar sua aprendizagem por meio de tarefas, avaliar o que ainda precisa ser apreendido e sintetizar as informações, relacionando-as com a utilidade de cada uma delas. Tudo isso feito a partir da/com a implementação de um dispositivo didático.

Na análise relativa a esses GD, os dados revelaram que, nas interações verbais durante a etapa da SE em questão, a PCol mobiliza os sete GD fundadores elencados no capítulo dedicado aos aspectos teóricos: presentificação, apontamento/elementarização, formulação de tarefas, criação de dispositivos didáticos, utilização da memória, regulação e institucionalização (BARROS, 2012), aos quais se interligam GD específicos.

Ao fazer isso, a PCol segue certa regularidade: a partir da criação de dispositivos didáticos e da formulação de tarefas, presentifica gênero textual *seminário* pelo apontamento/elementarização de objetos de ensino concernentes a sua segunda dimensão ensinável. Na sequência, mobiliza os demais GD fundadores: a utilização da memória, a regulação e a institucionalização.

Através do GD utilização da memória, um gesto fundador essencial para conexão entre os diferentes momentos da SE, a PCol possibilita não só a articulação de objetos de ensino a serem presentificados com os já trabalhados, mas também promove a institucionalização destes, a regulação do aprendizado em relação a eles e encaminha atividades escolares.

Quanto ao GD regulação, ocorre, na maioria das vezes, em função de outros GD que o implementaram concomitantemente. A PCol mobiliza-o através de GD específicos como os de fazer intervenções nos grupos durante a realização de tarefas, de fazer questionamentos orais durante a exposição dialogada e de corrigir a atividade escolar.

Já mediante o GD institucionalização, a PCol apresenta informações sobre o objeto de ensino *seminário*, conectando-o aos novos aspectos que deverão ser aprendidos pelos alunos relacionados à organização interna da exposição. Algumas vezes ocorre de forma dialogada, com a colaboração dos alunos; outras, concomitantemente à realização de tarefas, ou quando considera as respostas dos alunos em situação de correção de atividade escolar.

Esses GD fundadores colocam em evidência ainda outros GD específicos da PCol que se caracterizam, nas palavras de Nascimento e Brun (2016, no prelo), como “[...] gestos que demonstram o ajustamento à situação em sala de aula.”, tais como o de fazer colar no caderno o dispositivo didático distribuído, o de fazer responder por escrito às questões (do formulário), o de fazer perguntas instigadoras, o de fazer intervenções nos grupos, o de reformular o comando, o de articular objetos de ensino e o de considerar as respostas dos alunos.

O gesto predominante, nesta etapa da SE, é o de expor os conteúdos, inclusive de forma dialogada, ou seja, a construção de objetos de ensino relacionados à segunda dimensão ensinável do *seminário* foi feita com base na exposição da PCol e diálogo com os alunos. Alguns dos GD específicos, entretanto, remetem a práticas coercitivas tradicionais, como o gesto de apelar à nota, com o objetivo de manter a disciplina em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, o foco foi o de analisar o processo de transposição didática interna do objeto de ensino *seminário* pelo viés dos GD fundadores e específicos mobilizados por uma professora durante o desenvolvimento de uma SE envolvendo esse gênero textual. Para isso, tomamos como base o referencial teórico-metodológico utilizado pelos estudiosos e pesquisadores da vertente genebrina de estudos dos gêneros e didática das línguas, sob a ótica do fazer docente como trabalho.

Cabe destacar que nossa intenção, ao descrever e analisar os GD fundadores e específicos mobilizados pela PCol não envolvia emitir julgamentos sobre a sua atuação, mas colaborar para uma maior inserção desses gestos nos debates que envolvem o trabalho docente. O foco foi o trabalho da PCol a partir desses gestos, que nos possibilitaram entender, durante o processo de transposição didática interna, a transformação do objeto de ensino *seminário* em objeto ensinado. Além disso, esses movimentos linguísticos permitiram compreender como a PCol realiza seu trabalho de ensinar.

Messias e Dolz (2015, p. 61) afirmam ser preciso que o professor tenha “[...] consciência do que, em suas escolhas, é facilitador ou não da aprendizagem, podendo rearticular ou modificar estratégias a fim de alcançar uma formação adequada aos aprendizes”. A PCol afirmou que nem o *seminário* nem os demais gêneros textuais orais formais públicos compunham o rol de objetos de ensino alvo de suas intervenções pedagógicas. Assim, esta análise revelou que, a partir dos GD fundadores mobilizados por ela, emergiram GD específicos representativos de sua nova postura no trabalho com esse gênero textual.

Nascimento (2012) destaca que os GD representam um campo fecundo em termos de pesquisa envolvendo as representações e crenças dos docentes, em especial os de língua portuguesa a respeito de sua atividade. Concordamos com a autora sobre a relevância de se conhecer os GD e também com Dolz (2009, apud NASCIMENTO, 2011a, p. 423): “Considerando que o trabalho na sala de aula se constitui por movimentos discursivos e pragmáticos observáveis no desenvolvimento das atividades didáticas, a apropriação de gestos didáticos é fundamental para a formação de professores.”

Por fim, a análise possibilitou, além de compreender a relevância desses movimentos discursivos que constituem o trabalho docente, reforçar a necessidade de acompanhamento pedagógico focalizado nas práticas didáticas docentes relacionadas aos gêneros textuais orais, em âmbito de formação inicial e continuada, sob a ótica desses GD.

REFERÊNCIAS

- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l’enseignement-apprentissage du texte d’opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org.). *Le développement des gestes professionnels dans l’enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, 2008, p. 81-105.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina-PR: Eduel, 2004, p. 35-53.
- BARROS, E. M. D. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como*

instrumento de mediação. 2012. 358 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

_____. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* [online]. 2013, v.13, n.3, p.741-769. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-63982013000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* (terceiro e quarto ciclos). Brasília: MEC, 1998.

DOLZ, J. et al. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 183-211.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 125-155.

FREITAS, P. R. de. *Produção oral no seminário: possíveis apropriações em uma prática de ensino*. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

LOPES, Q. V. *O ensino do gênero exposição oral: um estudo de caso no 5º ano do ensino fundamental*. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, V. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 31-77.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental*. Mato Grosso do Sul: SEED, 2012.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 44-67, jan./jun. 2015.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 421-445, jun. 2011a.

_____. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 6., Natal, RN. *Anais...* Natal: UFRN, 2011b. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

_____. Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. *Revista Trama*, v. 8, n. 16, p. 11-30, 2º sem. 2012.

NASCIMENTO, E. L.; BRUN, E. P. *Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: a construção do objeto de ensino pelo professor de língua portuguesa*. 2016 (no prelo).

OLIVEIRA, M. A. A. *O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais*. 2013. 407 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP. 2013.

_____. Os gestos profissionais do professor e a construção dos objetos de ensino por meio do livro didático de língua portuguesa. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (SIELP), 2., 2012, Uberlândia, MG. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_199.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 2009a. p. 29-45.

_____. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009b. p. 17-28.

Recebido em: 25/09/17. Aprovado em: 29/07/18.

Title: *The construction of the teaching object seminar under the point of view of didactic gestures teaching*

Author: *Mariza Perobelli*

Abstract: *This article examines how the teaching object seminar is transformed into object taught by the bias of didactic gestures, these understood as language instruments at the service of the teaching-learning process. The reflections are based on the theoretical-methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism (SDI) and theoretical contributions derived from it. The research data were generated from the implementation of a teaching sequence in a class of 8th grade of a public School (corresponding as Elementary School II in Brazil), by a teacher in the Dourados town – Mato Grosso do Sul State. Data analysis expanded the notion of didactic gestures and demonstrated the relevance of these language movements in praxis involving oral textual genres. It concludes by necessity of a pedagogical accompaniment focused on teaching didactic practices related to formal oral public oral genres, in the context of initial and continuing training, under the point of view of these didactic gestures.*

Keywords: *Oral textual genres. Teaching work. Didactic gestures.*

Título: *La construcción del objeto de enseñanza seminario bajo el punto de vista de los gestos didácticos*

Autor: *Mariza Perobelli*

Resumen: *Este artículo examina la manera como el objeto de enseñanza seminario es transformado en objeto enseñado por el sesgo de los gestos didácticos, entendidos como instrumentos de lenguaje al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las reflexiones se fundamentan en los presupuestos teórico-metodológicos del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) y aportes teóricos de él derivados. Los datos de la investigación fueron generados a partir de la implementación de una secuencia de enseñanza, en una clase de 8^o año de escuela primaria II, por una maestra de una escuela pública estatal de la ciudad de Dourados, Mato Grosso do Sul. El análisis de los datos amplió la noción de gestos didácticos y demostró la relevancia de esos movimientos lenguajeros en praxis involucrando géneros textuales orales. Se concluye por la necesidad de un acompañamiento pedagógico enfocado en las prácticas didácticas docentes relacionadas a los géneros textuales orales formales públicos, en ámbito de formación inicial y continuada, bajo la óptica de esos gestos didácticos.*

Palabras clave: *Géneros textuales orales. Trabajo docente. Gestos didácticos.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180308-13217>

MEMES DE NATUREZA CÔMICA COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA A DISCURSOS HEGEMÔNICOS: ANÁLISE DAS REAÇÕES À CAMPANHA #GAYSNOMERECENMEDALLAS NO TWITTER

Thiago Dias Oliva*

Universidade de São Paulo

Faculdade de Direito

São Paulo, SP, Brasil

Resumo: Em agosto de 2016, em meio aos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, a hashtag #GaysNoMerecenMedallas, ou Gays não merecem medalhas, tornou-se trending topic do Twitter. Este trabalho propõe a análise do uso do humor como estratégia para ressignificar termos, imagens e símbolos historicamente empregados na representação social negativa de LGBT para mostrar como a estratégia pode ser efetiva ao desarticular ataques a esse grupo social na internet, esvaziando-os de sentido por meio do riso. O artigo propõe, como objetivo específico, a análise de cinco memes que foram postados em meio à campanha #GaysNoMerecenMedallas, atacando a hashtag. Teoricamente, destacam-se as noções de ator social da *Análise Crítica do Discurso, de poder e hegemonia em Teun van Dijk (2015)*, bem como os critérios para o estudo de discursos multimodais presentes em *Nascimento, Bezerra e Heberle (2011)*. A metodologia segue o caminho estabelecido por *Fairclough (2012)*.

Palavras-chave: LGBT. Ator social. Memes. Humor. Resistência.

1 INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

O Twitter tem se destacado entre as plataformas de comunicação via internet, sobretudo, para a divulgação de informações de maneira rápida e com grande capilaridade. Isso se deve, em grande medida, a seu formato que conjuga limitação de 280 caracteres às mensagens – o que impõe ao usuário grande concisão na redação dos “tweets” (ou “tuítes”) – e possibilidade de replicar tuítes postados por outros usuários – os “retuítes”. Outra funcionalidade da plataforma permite aos usuários organizar assuntos por meio de *hashtags*, facilitando a retomada de tópicos para discussão na rede social, inclusive a articulação de ações em torno de pautas específicas ou a simples reação de maneira orgânica – i.e., não necessariamente organizada – com a finalidade de atacar ou apoiar um determinado posicionamento ou ideia.

Em agosto de 2016, em meio aos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, uma dessas *hashtags* tornou-se *trending topic* do Twitter, i.e., tornou-se um dos assuntos mais comentados na plataforma: #GaysNoMerecenMedallas, ou “Gays não merecem

* Doutorando em Direito Internacional Público na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Mestre em Direitos Humanos pela mesma instituição. Coordenador de pesquisa na área de Liberdade de Expressão no InternetLab em São Paulo. E-mail: thiago.oliva@usp.br.

medalhas”, em português. A *hashtag* foi compartilhada mais de 14 mil vezes no Twitter¹ no dia 11 de agosto, em meio à crescente visibilidade de atletas lésbicas, gays, transexuais e travestis (LGBTs) na “Olimpíada mais gay da história”, conforme noticiado por alguns meios de comunicação (AVENDAÑO, 2016). Além de ter maior contingente de atletas LGBTs que se declararam como tal publicamente em comparação com edições anteriores, os Jogos Olímpicos do Rio produziram numerosas imagens de inclusão, a exemplo do pedido de casamento proposto por uma voluntária na organização dos jogos a uma atleta brasileira, após a final do rúgbi feminino, e da participação de transexuais na cerimônia de abertura.

Ainda que simbólica, ao menos no que diz respeito à efetiva participação dos LGBTs nos jogos – apenas 43 no universo de 11.237 atletas, ou cerca de 0,38% do total – a presença de lésbicas, gays, bissexuais e transexuais em um espaço tradicionalmente conhecido pela reprodução das normas de gênero pareceu incomodar. Nesse contexto, o surgimento da *hashtag* #GaysNoMerecenMedallas apenas ilustra o quanto a vulnerabilidade de LGBTs permanece uma realidade, com indivíduos constantemente rejeitando a existência de pessoas que relativizam normas de gênero no espaço público.

Ao afirmar que “gays não merecem medalhas”, o criador da *hashtag* transmite a mensagem de que ser LGBT não é motivo de orgulho (sentimento geralmente associado a medalhas), apoiando-se na ideologia do heterossexismo, ao reforçar a existência de hierarquia entre sexualidades, o que resulta na contínua exclusão dos integrantes desse grupo social, mesmo nos tempos da “Olimpíada mais gay da história”.

O heterossexismo contribui de forma decisiva para o aumento da hostilidade frente a gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis, alimentando uma ordem social de exclusão e construindo a ideologia que se encontra por trás da permanente violação de direitos de LGBTs. Essa ideologia guarda relação de similitude com o antissemitismo, o racismo e o sexismo, pois estabelece uma hierarquia entre dois ou mais grupos de pessoas. Ao fazê-lo, sustenta a dominação de um grupo sobre os demais, marginalizando-os por meio de uma distribuição injusta de poder político e econômico (OLIVA, 2015).

Sob a ótica do heterossexismo, o sexo biológico, caracterizado pela carga genética e pela sua externalização física, e o “sexo social”, relativo ao papel que cabe a cada um dos gêneros na sociedade, devem coincidir. Além disso, o desejo sexual só é socialmente aceitável quando surgir entre indivíduos de sexos opostos. Nesses termos, toda e qualquer outra forma de expressão da sexualidade e do gênero deve ser rejeitada (BORRILLO, 2010).

É em decorrência da prevalência dessa ideologia que os LGBTs permanecem sujeitos à violência e à exclusão, conforme evidenciam estatísticas do Grupo Gay da Bahia. Segundo o relatório publicado em janeiro de 2017 (GUATHIER, 2017; MOTT; MICHELS, 2017), no ano anterior, 343 LGBTs foram vítimas de homicídio motivado por ódio no país. Para o coordenador do relatório, Luiz Mott, os números são ainda maiores, já que a subnotificação dos crimes dessa ordem é significativa. Em 2012, também a então Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, valendo-se de dados referentes às denúncias realizadas via “Disque Direitos Humanos”, apresentou relatório

¹ Os números foram obtidos por meio da ferramenta “trends” do *Observatory on Social Media* e da busca por #GaysNoMerecenMedallas entre os dias 10 e 28 de agosto de 2016. Para mais informações, cf.: <<http://osome.iuni.iu.edu/tools/trends/>>.

atestando os níveis alarmantes de violência contra LGBTs em território nacional. O documento reporta “27,34 violações de direitos humanos de caráter homofóbico por dia” (BRASIL, 2013, p. 18).

Outro estudo, baseado em entrevistas realizadas com participantes da Parada do Orgulho LGBT na cidade do Rio de Janeiro, em 2012, assinala que 69,8% deles já foram vítimas de discriminação em virtude da sua sexualidade, enquanto 63,9% afirmaram já terem sofrido alguma forma de agressão pelo mesmo motivo (CARRARA et al., 2017, p. 72).

Ao situarmos a campanha #GaysNoMerecenMedallas no contexto de violência e segregação dos LGBTs descrito acima, percebemos que ela reproduz discursos anteriores que negam a essas pessoas o direito de ocupar o espaço público. Em outras palavras, a campanha consiste em reprodução discursiva da dominação existente entre heterossexuais e homossexuais / cisgêneros e transexuais, nos termos colocados por van Dijk (2015).

O autor, ao empreender a análise do discurso por meio de uma perspectiva crítica, defende que o discurso das elites simbólicas, ao propagar ideologias segregacionistas que alicerçam a ordem social constituída, contribui de forma determinante para a reprodução dessa realidade, em que determinados grupos de pessoas encontram-se em posição desfavorável em virtude de suas características identitárias, tais como gênero (feminino), raça/etnia (negra ou indígena, no contexto brasileiro), orientação sexual (lésbica, gay, bissexual), identidade de gênero (transexual, travesti), dentre outras.

No entanto, simultaneamente à reprodução do discurso segregacionista que propõe o distanciamento entre o “eu” (branco, masculino, heterossexual, cisgênero) e o “outro” (negro, feminino, homossexual, transexual), bem como a desumanização dos grupos subalternizados, há a resistência por parte desses grupos. Partindo da perspectiva de “ator social” proposta pela Análise Crítica do Discurso, consideramos que o processo de interpelação ideológica não é determinante para o indivíduo, o qual pode agir conscientemente contra a reprodução da ordem social constituída – ainda que no nível do inconsciente tenda a acionar seus modelos mentais apoiados nas ideologias dominantes e replicar práticas que reforcem estruturas sociais preexistentes (MELO, 2009).

A resistência de grupos dominados ao poder exercido por grupos dominantes pode se dar de várias formas, inclusive por iniciativas de contradiscurso e disputas de narrativas, estratégias empregadas por ativistas ligados a causas de grupos subalternizados.

Nesse contexto, podemos situar as reações à campanha #GaysNoMerecenMedallas como uma tentativa de reverter a ideia de que ser LGBT não é motivo de orgulho, expondo-a como intolerante e inaceitável. Dentre os inúmeros tuítes que atacaram a *hashtag*, destacaram-se aqueles que fizeram uso do humor – sobretudo por meio de “memes” – para expor ao ridículo os usuários que apoiaram a campanha LGBTfóbica.

Considerando a importância das disputas de narrativa como ferramenta para modificar uma ordem social que segue mantendo os LGBTs à margem da sociedade, este trabalho propõe-se a analisar justamente o uso do humor como estratégia para ressignificar termos, imagens e símbolos historicamente empregados na representação social negativa de LGBTs. Mais especificamente, o trabalho tem por objetivo investigar como o público LGBT mobiliza formas de fazer humor próprias do ambiente digital para

construir um sentido positivo a expressões e imagens como “viado”, “sapatão” e “Vale dos Homossexuais”, bem como relativizar a autoridade de símbolos religiosos – como o Papa e a Bíblia. A ideia é mostrar como a estratégia pode ser efetiva ao desarticular ataques a LGBTs na internet, esvaziando-os de sentido por meio do riso.

Para empreender essa tarefa, far-se-á análise de cinco memes que foram postados em meio à campanha #GaysNoMerecenMedallas no Twitter, atacando a *hashtag*. Como referencial teórico para o artigo, destacam-se as noções de “ator social” da Análise Crítica do Discurso, de poder e hegemonia conforme propostas por Teun van Dijk (2015), bem como os critérios para o estudo de discursos multimodais presentes em *Multiletramentos: iniciação à análise de imagens* de Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 529-552).

A metodologia orienta-se pelo caminho estabelecido por Fairclough em *Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica* (2012, p. 307-329): 1. Dar ênfase a problema social que tenha aspecto semiótico; 2. Identificar obstáculos para solução do problema, pela análise: a. Da rede de práticas no qual está inserido; b. Das relações de semiose com outros elementos dentro das práticas particulares em questão; c. Do discurso: i. Estrutura analítica: a ordem de discurso; ii. Análise interacional; iii. Análise interdiscursiva; iv. Análise linguística e semiótica; 3. Considerar se a ordem social (rede de práticas) em algum sentido é um problema ou não; 4. Identificar maneiras possíveis para superar obstáculos; 5. Refletir criticamente sobre a análise (1 a 4).

Aplicando e adaptando a metodologia de Fairclough (2012) para a análise proposta, o trabalho começará (1) indicando a discriminação dos LGBTs como problema social com aspecto semiótico, tendo em vista a propagação da ideologia heterossexista por meio do discurso. A seguir, o trabalho (2) identificará quais são os obstáculos semióticos à superação da opressão aos LGBTs, (a) apontando a rede de práticas por trás da hierarquia de sexualidades; (b) destacando a articulação dos elementos semióticos com sociais; e (c) analisando a estrutura e aspectos interacionais, interdiscursivos e linguísticos de dois exemplos concretos de discursos LGBTfóbicos. Depois de (3) ponderar em que medida a rede de discursos LGBTfóbicos representa um problema, o trabalho (4) apontará estratégias utilizadas pelo grupo social em questão para desarticular essa rede de práticas. O enfoque do trabalho será justamente o passo (4), no âmbito do qual atos discursivos de resistência articulados por LGBTs serão analisados mais detidamente. Por fim, (5) o trabalho sistematizará as conclusões que se pode fazer a partir dessa análise, desenvolvendo reflexões críticas.

2 LGBTs NA REDE: OPRESSÃO E RESISTÊNCIA

Podemos considerar o discurso como processo linguístico que confere existência social às coisas, uma prática social. Como processo de caráter relacional, o discurso estrutura-se em torno da dicotomia “eu” (enunciador) X “outro” (enunciatário), polarização que é levada ao extremo no caso de discursos discriminatórios (BOLÍVAR, 2003): ao rearticular linguisticamente uma relação social de dominação e as estruturas que a conformam, o discurso desse tipo intimida membros de grupos subalternizados (exogrupo) e, simultaneamente, instiga o restante da sociedade a considerar essas pessoas como inferiores, muitas vezes desumanizando-as. Para tanto, relaciona alguma característica identitária do grupo social visado (tal qual gênero, raça/etnia, orientação

sexual, etc.) a condutas ou atributos usualmente avaliados como negativos pela sociedade. Ao fazê-lo, traz à tona a rejeição latente, no tecido social, a uma determinada minoria, rejeição essa apoiada em ideologia de grupos hegemônicos que segue pautando novos discursos discriminatórios (VAN DIJK, 2015).

Essa rearticulação pressupõe ato discursivo anterior e gera consequências próprias, no que Butler (1997, p. 14) denomina “corrente de ressignificações”: uma permanente produção e reatribuição de sentido a discursos anteriores, bem como a alteração do contexto linguístico em que serão produzidos novos discursos.

Partindo das reflexões de van Dijk em *Discurso e Poder* (2015), podemos conceber a manutenção da desigualdade material entre grupos sociais distintos como resultado de uma complexa interação entre estruturas sociais, discursivas e cognitivas, em que o contexto social – permeado por ideologias hegemônicas que refletem valores dos grupos dominantes – pauta a produção de discursos e de seus sentidos, o que, por sua vez, desenha modelos mentais em nível individual². Esse é, em outras palavras, o mecanismo de reprodução do poder social que resulta na desigualdade: os grupos detentores do poder, apoiados em estruturas que mantiveram, ao longo do tempo, hierarquias sociais, dominam o discurso de instituições de relevância na esfera pública e fazem uso delas para colonizar mentes, formatando modelos cognitivos alinhados aos seus propósitos na manutenção dessas hierarquias³.

Mateus e Resende (2015, p. 454) destacam a dimensão histórica do fenômeno, no qual os atores sociais têm suas ações pautadas pelas ações de atores que os antecederam, os quais já haviam sido conformados, em suas ações, por estruturas sociais preexistentes, em um processo sem fim.

No caso específico dos LGBTs, o discurso LGBTfóbico replicou-se no âmbito de diferentes instituições, apoiado na ideologia heterossexista de origem, ao menos no Ocidente, no empreendimento de marginalização de condutas sexuais sem fins reprodutivos, discurso esse encampado pela Igreja na Idade Média (“pecado”) e retomado pelas ciências médicas (“antinatural”) e humanas (“degenerescência”) no século XIX (OLIVA, 2015, p. 20-21). Pode-se, assim, concluir que a discriminação aos LGBTs, tal qual a discriminação dirigida a outros grupos sociais subalternizados, é dotada de elemento semiótico⁴.

Atualmente, o discurso LGBTfóbico segue sendo alimentado e retroalimentando o heterossexismo⁵ de modo a legitimar a limitação de liberdades e a violação de direitos das minorias sexuais. O discurso é, dessa forma, empregado como veículo linguístico para manter os LGBTs à margem da sociedade, sendo a presença e a difusão da sua versão

² Van Dijk considera, inclusive, que o exercício e a manutenção do poder social “pressupõem uma estrutura ideológica [...] formada por cognições fundamentais, socialmente compartilhadas e relacionadas aos interesses de um grupo e seus membros [...] [sendo] adquirida, confirmada ou alterada, principalmente, por meio da comunicação e do discurso” (2015, p. 43).

³ Nas palavras de Van Dijk, “macroestruturas sociais são relacionadas com as estruturas do discurso público e, finalmente, como essas podem influenciar as mentes do público em geral”, “pessoas são influenciadas pelas notícias que leem ou veem [...] mas sua compreensão das notícias e a maneira como mudam suas opiniões ou atitudes dependem de suas próprias atitudes ou ideologias prévias [...] como também de suas experiências pessoais.” (2015, p. 25).

⁴ Ênfase a problema social com aspecto semiótico, primeira etapa da metodologia de Fairclough (2012).

⁵ Para entender os mecanismos de controle que resultam na replicação do poder e na reprodução da desigualdade, conferir sobre gêneros de discurso: van Dijk, 2015, p. 52-53.

LGBTfóbica no meio social, a única explicação para a preservação de uma ordem social de exclusão dessas minorias (BORILLO, 2010, p. 63-64), o que constitui verdadeiro obstáculo à construção de uma sociedade inclusiva e aberta à diversidade sexual⁶. Esse tipo de discurso tem impacto, inclusive, sobre a esfera de liberdade e a percepção que os LGBTs têm de si mesmos.

Nesse contexto, podemos situar a campanha #GaysNoMerecenMedallas no Twitter como mais uma tentativa de reproduzir uma ordem social em que os LGBTs são marginalizados, negando a eles que ocupem espaços de protagonismo, a exemplo dos Jogos Olímpicos, competição esportiva de grande relevância para a comunidade internacional. A campanha, como será possível inferir da análise de duas postagens no Twitter a seguir, está inserida em uma rede mais ampla de discursos e práticas que visam afastar os LGBTs do espaço público.

O tuíte que deu início à polêmica (Figura 1) teria sido postado (LÓPEZ, 2016) por Daniel Bisogno, apresentador mexicano. Ele diz, traduzindo para o português, “*tremenda falta de respeito que levanten uma bandeira gay durante as olimpíadas, façamos um TT⁷ #GaysNãoMerecenMedallas*”.

Figura 1 – Primeiro Tuíte com a hashtag #GaysNãoMerecenMedallas



Fonte: Twitter, 2017

O uso da expressão “levantar bandeira” remete, figurativamente, ao sentido de difundir uma ideologia, encampar uma luta, afirmar um grupo no espaço público – ainda que a bandeira do arco-íris tenha sido possivelmente hasteada por espectadores em determinados eventos dos Jogos do Rio. Dessa forma, o autor do tuíte mostrou-se contrário à visibilidade crescente dos LGBTs na Olimpíada, o que, conforme mencionado na introdução do presente estudo, evidenciou-se pelas imagens de inclusão da “Olimpíada mais gay da história” e sua repercussão positiva na mídia e nas redes sociais. A ideia de que ostentar publicamente uma sexualidade ou identidade de gênero discordante da

⁶ Identificação dos obstáculos para a superação do problema, segunda etapa da metodologia de Fairclough (2012), a ser desenvolvida a partir da análise de tuítes homofóbicos (Figuras 1 e 2).

⁷ “TT” é sigla para a expressão *trending topic*, do inglês, utilizada no contexto do Twitter para fazer referência às *hashtags* que mais foram compartilhadas na rede social em um determinado período de tempo. A intenção do autor do tuíte é difundir a *hashtag* #GaysNãoMerecenMedallas, chamando mais pessoas a se posicionarem contra a expressão da diversidade sexual nos Jogos do Rio.

norma seria uma “falta de respeito”, isto é, algo moralmente condenável, transmite justamente a mensagem de que os LGBTs devem “voltar para o armário”, já que a sexualidade seria uma questão privada e eventuais “desvios” devem permanecer à margem da sociedade, na invisibilidade.

Essa ideia é reforçada pela *hashtag* “gays não merecem medalhas”, em que o autor do tuíte transmite a mensagem de que ser LGBT não deve ser motivo de orgulho – principal emoção daquele que recebe uma medalha nos Jogos Olímpicos – o que dialoga com (e nega) a própria noção de “orgulho LGBT” como *topos*, base sobre a qual o movimento LGBT articula estratégias de visibilidade no espaço público (como as “Paradas do Orgulho LGBT”).

Ao chamar outros usuários do Twitter a fazer da *hashtag* um *trending topic*, o responsável pela campanha LGBTfóbica transmite uma mensagem também ao público em geral para que se junte a ele no repúdio à presença de LGBTs no espaço público. É, assim, uma estratégia de reprodução do discurso que visa, em última instância, a replicar a ideologia do heterossexismo, mantendo viva a hierarquia entre sexualidades.

Sobretudo em uma plataforma como o Twitter, em que informações circulam com grande rapidez e de forma organizada, esse tipo de mensagem serve de ponto focal para novas manifestações discriminatórias – de cunho inclusive muito mais agressivo que o tuíte original, a exemplo da postagem que consta da Figura 2: “Os gays não merecem medalhas, respeito, igualdade e direitos, a única coisa que merecem é a morte”⁸. O tuíte é acompanhado, ainda, por uma imagem que mostra uma pessoa segurando cartaz em que se lê “prefiro um filho morto que um maricas”⁹.

Figura 2 – Tuíte com discurso de ódio homofóbico



Fonte: Twitter, 2017

⁸ Traduzido do espanhol para o português: “los gays no merecen medallas, respeto, igualdad y derechos, lo único que merecen es la muerte”.

⁹ Traduzido do espanhol para o português: “prefiero un hijo muerto que marica”.

Essa segunda postagem é ainda mais agressiva, no sentido de que incita os demais usuários da plataforma não somente à discriminação, mas também à violência física, condenando os LGBTs à morte – trata-se de um caso de discurso de ódio. A frase do cartaz tem construção de sentido paralela às frases “melhor ter um filho drogado do que gay” ou “melhor ter um filho criminoso do que gay”, com versões muito semelhantes no universo hispano-americano¹⁰, transmitindo justamente a ideia da homossexualidade como crime e comportamento de alta reprovabilidade social (“degenerescência”). No cartaz, contudo, a frase vai além, reforçando a ideia de que a vergonha da homossexualidade do filho é tão grande para família que os pais preferirão a morte do filho à sua própria existência enquanto *gay*. Para fazer referência à homossexualidade masculina utiliza a palavra *maricas*, de cunho pejorativo.

Tal qual a postagem constante da Figura 1, o tuíte apoia-se na ideologia do heterossexismo e dialoga com suas versões mais radicais, difundidas sobretudo em países onde a perseguição aos LGBTs é política de Estado. A visão da lésbica, do *gay*, do transexual, como inimigos do Estado é, entretanto, frequente mesmo em locais onde ser LGBT não é crime, como no Brasil e em outros países da América Latina.

Deste modo, pode-se concluir que postagens desse tipo são exemplificativas de práticas sociais que seguem reproduzindo uma ordem social de exclusão e, com isso, uma sociedade avessa à diversidade sexual. Representam, portanto, um problema, já que pautam ações futuras, contribuindo para a perpetuação de um ciclo histórico de discriminação (MATEUS; RESENDE, 2015). Nesse processo, servem de pontos focais para novas manifestações de ódio e, inclusive, para outras formas mais concretas de violência¹¹.

3 RESISTÊNCIA: ATOR SOCIAL E HUMOR COMO ESTRATÉGIA

Retomando conceitos da escola da Análise Crítica do Discurso, podemos dizer que, ainda que as estruturas sociais pautem discursos os quais, por sua vez, moldam estruturas cognitivas em nível pessoal, iniciativas particulares do indivíduo, como ator social, podem resistir à reprodução da ordem instituída, negando-se, ao menos em nível consciente, a replicar ideologias hegemônicas. Essa resistência pode se dar, inclusive, de maneira articulada e em rede, com o objetivo de gerar contranarrativas aptas a ameaçar, de maneira crescente, a prevalência de ideologias hegemônicas em determinados espaços. Isso porque, da mesma forma que as estruturas sociais e o contexto discursivo influenciam ações individuais, estas ações impactam a ordem do discurso e as estruturas sociais, tendo o potencial de modificar práticas ao longo do tempo (MATEUS; RESENDE, 2015).

Nesse cenário, se por um lado o Twitter viabiliza a disseminação de discursos discriminatórios de forma organizada e articulada, ele também torna possível iniciativas de contradiscurso que visem a desestruturar redes de replicação de ideologias segregacionistas.

¹⁰ “Prefiero un hijo yonki [gíria para usuário de drogas] a uno maricón”, “prefiero un hijo ladrón a uno homosexual”, dentre outros resultados da busca “prefiero un hijo” no mecanismo de pesquisa do Google no México (escolhido tendo em vista a suposta nacionalidade do tuíte original da campanha #GaysNoMerecenMedallas) realizada no dia 14 de julho de 2017. Disponível em: <<https://www.google.com.mx/#q=prefiero+un+hijo&start=10>>.

¹¹ Considerar se a rede de práticas é um problema, terceira etapa da metodologia de Fairclough (2012).

No caso específico da campanha #GaysNoMerecenMedallas, ao buscar pela *hashtag* no Twitter, percebemos rapidamente que a maior parte dos usuários que a compartilharam o fizeram com o intuito de recriminá-la por meio do uso de diferentes estratégias. Dentre elas, é possível destacar o uso do humor¹² – sobretudo por meio de “memes” – para deslegitimar usuários que apoiam a ideia de que ser LGBT não é motivo de orgulho, expondo-os ao ridículo. Esse potencial uso do humor é destacado por Sørensen em suas reflexões sobre o conceito:

A única coisa que toda forma de humor tem em comum é que inclui uma incongruência que faz com que ao menos parte da audiência se divirta. Além dessa característica básica, o humor é extremamente diverso [...] é uma forma de comunicar que não é intrinsecamente positiva nem negativa. De maneira semelhante a outras formas de comunicação, pode ser usado para fazer as pessoas felizes ou causar a elas dano, intencionalmente ou não. Algumas formas de humor reforçam o *status quo*, enquanto outras encorajam rebeliões e algumas têm efeitos mistos (SØRENSEN, 2014, p. 491-492, tradução nossa)

Desenvolvendo mais essa ideia, Sørensen (2014, p. 491-492) destaca que, ao contrário do que defendem muitos teóricos dos estudos do humor no sentido de que o humor é provavelmente inútil no contexto das lutas por mudanças sociais e políticas, poder e resistência não são unidimensionais, mantendo relações sutis ainda mais difíceis de serem mapeadas no caso dos discursos humorísticos. Assim, esse tipo de discurso poderia ser caracterizado como resistência em determinados casos, já que “resistência” não pressupõe, necessariamente, confronto violento, mas a capacidade de fazer frente às investidas do poder constituído, ainda que de maneiras mais sutis.

Desta forma, o humor, em virtude de seu grande poder como estratégia de resistência, é efetivo na capacidade de ressignificar termos, imagens e símbolos usualmente associados aos LGBTs de forma negativa para esvaziá-los de sentido, desarmando aqueles que ainda fazem uso deles para marginalizar as minorias sexuais.

Antes de passarmos à análise dos memes para verificar como foram empregados na finalidade mencionada anteriormente, mostra-se necessário contextualizar o seu uso na comunicação entre usuários de plataformas na internet.

Ana Cristina Paula Lima, em sua Tese de Doutorado defendida na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo em 2014, explica que o conceito de “meme” tem origem em termo cunhado na biologia, ligado à parte do gene que copia informações entre células, tendo sido posteriormente levado para a área da antropologia. Dawkins introduziu o termo para fazer referência ao equivalente comportamental do gene, “um novo replicador [...] uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de *imitação*”, dando como exemplos “melodias, ideias, ‘slogans’, modas do vestuário, maneiras de fazer poses ou de construir arcos” (1979, p. 214). No campo da comunicação digital, o termo adquiriu o sentido de “gene da cultura, que se perpetua através de seus replicadores, as pessoas ou usuários de redes digitais” (LIMA, 2014, p. 45). Os memes visuais “são desenhos, imagens ou qualquer manifestação visual-verbal replicados ou

¹² Identificar estratégias para superar obstáculos, quarta etapa da metodologia de Fairclough (2012) que será o foco de análise das próximas seções do presente estudo.

compartilhados com alterações em diversos contextos adaptados a finalidades particulares de comunicação interpessoal” (LIMA, 2014, p. 46), utilizados com a finalidade de tornar a comunicação mais efetiva, já que a imitação encurta o percurso entre a intenção do emissor, em seus atos de fala, e a sua interpretação, por parte dos receptores e eventuais replicadores do meme.

Já os memes de natureza cômica, mais especificamente, são dotados de aspectos reconhecidos pela maioria da audiência, possuindo “boa solução formal e semântica com apelo comunicativo e expressivo” (LIMA, 2014, p. 48), e estabelecendo diálogo com a cultura da internet. Conformam discurso digital típico, sendo amplamente difundidos em plataformas como o Twitter, o Facebook, o Whatsapp, o Instagram, dentre outras.

Vejamos como foram empregados na prática no contexto da campanha #GaysNoMerecenMedallas no Twitter.

4 ANÁLISE DO CORPUS

A Figura 3 mostra tuíte com a mensagem “Se me atacá, eu vou atacá #GaysNoMerecenMedallas” (Frase 3A) junto de imagem com uma placa de sinalização, possivelmente situada em estrada de região montanhosa (ou ao menos não urbanizada), com a representação gráfica de um animal interagindo com uma pessoa. Acima da placa, a frase “sai, hétero” (Frase 3B), em letras relativamente grandes, em branco com contorno em preto.

Figura 3 – Tuíte com meme “sai, hétero”



Fonte: Twitter, 2017

Pela disposição das informações no tuíte, é possível inferir que a imagem ilustra, no concreto, o conteúdo da Frase 3A, bordão conhecido de Inês Brasil¹³, figura popular da cultura LGBT brasileira. As marcas de oralidade presentes na frase – a grafia “atacá” no lugar de “atacar” – reforçam as evidências de que o tuíte mantém relação de intertextualidade com o vídeo de Inês Brasil.

A frase, que por si só é um meme em se considerando a sua replicação¹⁴ em diferentes contextos mantendo relação de sentido com o vídeo original de Inês Brasil (LIMA, 2014), transmite a ideia de que o enunciador, em sofrendo uma agressão (aqui inclusive no sentido verbal, não físico), responderá com nova agressão. Essa ideia contribui para a construção de sentido da Frase 3A, em que a *hashtag* #GaysNoMerecenMedallas pode ser interpretada como uma agressão aos LGBTs, agressão essa respondida com um “ataque” do autor do tuíte, qual seja, a transmissão da imagem que se encontra abaixo da Frase 3A.

Na placa de sinalização, temos uma representação narrativa em um processo de ação transacional (NASCIMENTO et al., 2011) em que um animal (pela representação gráfica, um cervo) agride uma pessoa. A placa, em seu contexto original, tem sentido de comunicar a existência de animais silvestres nas proximidades, os quais representam risco à integridade física de seres humanos. No entanto, ao ser conjugada com a Frase 3B – e também a Frase 3A – adquire novo sentido, em torno da oposição homossexuais (nós) X heterossexuais (eles): o cervo representa o *gay* se desvencilhando do ataque de uma pessoa heterossexual (representada graficamente pelo ser humano).

Ao valer-se da figura do cervo – ou “veado” – para representar a agressão de um *gay* a uma pessoa heterossexual, o autor do tuíte reapropria-se da imagem do animal, historicamente associado de forma negativa, no Brasil, à figura do homossexual masculino, para demovê-lo de seu sentido pejorativo: ao representá-lo com grande destaque (o que podemos inferir pelo tamanho do cervo na representação gráfica e pela sua centralidade na ação ilustrada) e com aspecto de força, o veado é desassociado da ideia de fragilidade e passividade. Em outras palavras, o próprio *gay* (nós) é representado positivamente, por meio da associação à figura do cervo, como agente munido de força para rebater agressões feitas por não-LGBTs (eles).

O tuíte transmite forte mensagem – tanto aos LGBTs no sentido de que são fortes e devem reagir a agressões, quanto aos não-LGBTs no sentido de que devem esperar revidar caso “ataquem” os LGBTs. Ao estimular a resistência ao discurso hegemônico de ataque a minorias sexuais, o tuíte constitui exemplo de como os indivíduos LGBTs, enquanto atores sociais (MELO, 2009), podem fazer frente à reprodução da ordem social constituída.

¹³ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sPVRytXk0YI>>. Acesso em 18 de julho de 2017.

¹⁴ Pesquisa realizada no dia 18 de julho de 2017 por meio da ferramenta de busca do Google revelou a existência de diversos memes com a frase. Conferir: <https://www.google.com.br/search?q=se+me+ataca+eu+vo+ataca&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjroOC1hpPVAhUFIJAKHUrLB3oQ_AUICigB&biw=1366&bih=638#tbm=isch&q=memes+se+me+ataca+eu+vou+ataca>.

É importante destacar que o tuíte causa o riso ao quebrar a expectativa de significado da placa (avisar da existência de animais silvestres perigosos) e, em segundo nível, da representação da figura do *gay* como frágil. Nesse contexto, o riso tem o potencial de engajar maior número de LGBTs à mensagem, fazendo com que se difunda ainda mais no Twitter e torne-se mais visível também às pessoas externas a esse grupo.

A Figura 4 mostra tuíte com a mensagem “Sobre a tag #GaysNoMerecenMedallas” (Frase 4A) junto da imagem, em representação gráfica, de um cervo filhote com a Branca de Neve, e da legenda “Xiu viado, fala menos!” (Frase 4B). Aqui a construção de sentido se dá, de maneira semelhante àquela observada na Figura 3, em torno da figura do cervo (ou veado) como forma de representação do homem *gay*. A diferença na grafia – de “veado” para “viado” – representa marca de oralidade.

Figura 4 – Tuíte com meme “xiu viado”



Fonte: Twitter, 2017

É preciso destacar, no entanto, que há uma diferença em relação à Figura 3: a expressão “xiu viado”, usualmente empregada por membros da comunidade LGBT para mostrar discordância em relação a determinada ideia/opinião de uma pessoa (seja ela também da comunidade LGBT ou não), é empregada no contexto do tuíte para censurar o autor da *hashtag* #GaysNoMerecenMedallas (e seus apoiadores), sugerindo o seu silenciamento.

Assim, na ilustração da Figura 4, o cervo representa aqueles que pensam que “gays não merecem medalhas” (ou que ser LGBT não é motivo de orgulho), enquanto a figura da Branca de Neve, em posição superior no eixo horizontal em relação ao cervo, representa alguém com maior autoridade (NASCIMENTO et al., 2011) para falar sobre o assunto (possivelmente os próprios LGBTs), censurando a manifestação de intolerância contida na *hashtag*. Ao não projetar os LGBTs na figura do cervo, o tuíte trabalha com ambiguidade: pode meramente indicar que os não-LGBTs que apoiam a *hashtag* devem ser censurados/confrontados por alguém, como pode, da mesma forma, desestruturar a oposição nós (LGBTs) X eles (não-LGBTs), indicando que os apoiadores podem igualmente fazer parte do endogrupo. Nesse segundo caso, estariam em fase ainda imatura

(o que se pode inferir do caráter infantil do cervo) em que atacam a expressão da diversidade sexual para reprimir seus próprios desejos.

Mais uma vez, o riso é causado por quebras de expectativa entre o que Branca de Neve estava dizendo na animação homônima dos Estúdios Disney no momento retratado e a frase atribuída a ela na legenda que consta da imagem, bem como entre o termo que se espera atribuir a alguém que apoia a *hashtag* #GaysNoMerecenMedallas e o uso (bem como a representação gráfica) da expressão “veado” – ou “viado”, na versão da palavra com marcas de oralidade.

Também nesse caso, o tuíte introduz uma estratégia de resistência a discursos hegemônicos que os LGBTs, enquanto atores sociais integrantes de grupo subalternizado (MELO, 2009), podem adotar: intervir ao presenciar a disseminação de discursos silenciando-os.

A Figura 5 mostra tuíte que compartilha imagem do Pontífice da Igreja Católica e atual Chefe de Estado do Vaticano, Papa Francisco, acompanhado da legenda “mim poupe, se poupe, nos poupe” (Frase 5A) e a frase “sobre essa tag vergonhosa #GaysNoMerecenMedallas” (Frase 5B).

Figura 5 – Tuíte com meme “mim poupe”



Fonte: Twitter, 2017

Nesse caso, a construção de sentido está intimamente relacionada à configuração da mão direita e do rosto do pontífice, que transmitem certo ar de superioridade, análogo à situação em que uma pessoa joga seus cabelos para trás e vira o rosto para não discutir com seu interlocutor. Essa ideia é confirmada pela legenda com a Frase 5A, uma versão mais longa e hiperbólica da expressão “me poupe”, amplamente utilizada para marcar discordância em relação a uma opinião do interlocutor e indisposição em seguir debatendo o assunto da divergência. Contextualizando a imagem e a legenda à Frase 5B, temos que o autor do tuíte (“mim poupe”) – e os LGBTs enquanto grupo (“nos poupe”) – representado(s) na figura do papa, reprova(m) a *hashtag* #GaysNoMerecenMedallas, negando-se a sequer estabelecer diálogo com pessoas que apoiam campanha para a qual

não há justificativa válida. Essa mensagem é dirigida não apenas a quem já se posicionou favoravelmente à *hashtag* no Twitter, mas também a quem lê e concorda com ela: nesse caso, o enunciador emprega o contato visual do papa para requerer à pessoa que “se poupe”, no sentido de manter-se calada e não passar vergonha.

O uso da imagem do pontífice em uma situação imprevista – muito provavelmente ele não tinha a intenção marcar discordância e indisposição no momento em que foi fotografado – tem efeito cômico. Esse efeito é ressaltado pelo uso irônico da imagem do papa, símbolo de uma instituição que historicamente condena a diversidade sexual, para transmitir uma mensagem diametralmente oposta àquela pregada pela Igreja Católica: ser LGBTs é motivo de orgulho. Há, ainda, o uso de aliteração, caracterizado pela repetição do fonema /p/ nas palavras “papa” (implícita à imagem) e “poupe”, na legenda. O uso do pronome oblíquo tônico “mim” em “mim poupe” também contribui para o efeito cômico, ao quebrar a expectativa de observância da norma culta da língua, contemplada na expressão “me poupe”.

Também nesse caso, o riso desempenha papel importante na transmissão da mensagem, a qual se torna mais visível ao utilizar a imagem cômica do papa de maneira irônica para repreender a disseminação da LGBTfobia no Twitter: além de atacar a *hashtag* #GaysNoMerecenMedallas, o tuíte tece crítica à Igreja Católica, uma instituição poderosa que teve – e continua a ter – papel ativo no empreendimento de marginalização da diversidade sexual (OLIVA, 2015). A estratégia de resistência proposta no tuíte é, no entanto, diferente daquela observada na Figura 4: negar-se a estabelecer diálogo com quem adota discursos heterossexistas.

A Figura 6 mostra tuíte com imagem em que um homem, representando determinada delegação no contexto da abertura dos Jogos Olímpicos do Rio, mantém contato visual com a câmera enquanto tira seus óculos. No lugar onde deveria constar o nome da delegação, na placa que se encontra sobre a cabeça do homem, lê-se “Vale dos Homossexuais”. Acima da imagem, há ainda a mensagem “#GaysNoMerecenMedallas merecem medalhas sim, e respeito, não precisa aceitar, respeito resolve tudo. Bjs no coração.” (Frase 6A).

Figura 6 – Tuíte com meme “vale dos homossexuais”



Fonte: Twitter, 2017

A construção de sentido se dá pela intertextualidade entre a imagem e a ideia de “Vale dos Homossexuais”, descrita em vídeo¹⁵ por uma pastora evangélica que afirma ter ido “várias vezes ao inferno”. Pautando seu depoimento em Levítico 18, versículo 22¹⁶ e Romanos 1, versículos 26 a 32¹⁷ da Bíblia, a pastora concebe o “Vale dos Homossexuais” como espaço de penitência de lésbicas e *gays* “no inferno”. O vídeo repercutiu na internet, especialmente entre a comunidade LGBT, que se apropriou do termo “Vale dos Homossexuais”, cunhado com o objetivo de depreciar os LGBTs ao rotulá-los de “pecadores”, para ironizar o sentido atribuído pela pastora – e outros líderes religiosos – e atribuir a ele uma conotação positiva.

É esse o caso da Figura 6, em que a expressão “Vale dos Homossexuais” é empregada de maneira positiva, para designar os homossexuais como uma delegação, em um contexto de celebração da diversidade, representada pelo homem que porta a placa da “nação LGBT”. A atmosfera de descontração, inferida do contato visual amigável do homem com a câmera, contrasta com a pretensa seriedade do vídeo da pastora. Além disso, ao conjugar a imagem com o título “Vale dos Homossexuais” na placa e a Frase 6A, o autor do tuíte transmite a mensagem de que o homem (representativo dos LGBTs), ao baixar os óculos, mostrar seus olhos e manter contato visual com a câmera, revela sua identidade *gay*, mostra-se orgulhoso dela (pelo contexto dos holofotes ao fundo) e requer ao interlocutor, de maneira conciliatória, que respeite sua identidade.

A mensagem dialoga com a *hashtag* ao estabelecer que os LGBTs merecem não apenas medalhas (na competição esportiva), mas ainda respeito. Assim, a estratégia de resistência assinalada na Figura 6 sugere uma abordagem mais conciliatória junto àqueles que reproduzem, acriticamente, uma ordem social de exclusão dos LGBTs.

Nesse caso, o efeito cômico é causado justamente pela intertextualidade da imagem com o vídeo da pastora e sua tentativa de cunhar um novo termo para seguir empreendendo o projeto de marginalização social de LGBTs, o qual seria legitimado pela autoridade religiosa da Bíblia, na visão da pastora. O riso advém justamente do uso da expressão “Vale dos Homossexuais” para retratar uma “nação LGBT” orgulhosa e assertiva.

Também na Figura 7, a construção de sentido se dá pela relação que o tuíte estabelece com a Bíblia, retratada com destaque na imagem, onde se lê em letras grandes

¹⁵ Vídeo disponível em: <<http://revistaladoa.com.br/2013/10/noticias/pastora-ex-lesbica-diz-que-foi-ao-inferno-15-vezes-viu-vale-homossexuais>>. Acesso em 18 jul. 2017.

¹⁶ No vídeo a pastora faz referência ao versículo 21, mas cita o 22: “Com homem não te deitarás, como se fosse mulher; abominação é”. Bíblia Online, disponível em <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/lv/18>>. Acesso em 18 jul. 2017.

¹⁷ “26. Por isso Deus os abandonou às paixões infames. Porque até as suas mulheres mudaram o uso natural, no contrário à natureza. 27. E, semelhantemente, também os homens, deixando o uso natural da mulher, se inflamaram em sua sensualidade uns para com os outros, homens com homens, cometendo torpeza e recebendo em si mesmos a recompensa que convinha ao seu erro. 28. E, como eles não se importaram de ter conhecimento de Deus, assim Deus os entregou a um sentimento perverso, para fazerem coisas que não convêm. 29. Estando cheios de toda a iniquidade, fornicção, malícia, avareza, maldade; cheios de inveja, homicídio, contenda, engano, malignidade. 30. Sendo murmuradores, detratores, aborrecedores de Deus, injuriadores, soberbos, presunçosos, inventores de males, desobedientes aos pais e às mães. 31. Néscios, infieis nos contratos, sem afeição natural, irreconciliáveis, sem misericórdia. 32. Os quais, conhecendo o juízo de Deus (que são dignos de morte os que tais coisas praticam), não somente as fazem, mas também consentem aos que as fazem”.

“Pode sapatão Pode viado”, frase sobreposta ao texto do livro. O autor do tuíte ainda escreve “Se tá na Bíblia, é verdade #GaysNoMerecenMedallas” (Frase 7A). Aqui, a mensagem transmitida é uma crítica dirigida àqueles que consideram que ser LGBT é condenável em virtude de uma pretensa interdição, nesse sentido, pela Bíblia. A crítica tem dois níveis: no primeiro, ironiza aqueles que entendem que o livro religioso veda a homossexualidade com todas as letras; no segundo, aqueles que usam o livro religioso de base para avaliar como certo ou errado determinado comportamento social.

Figura 7 – Tuíte com meme “pode sapatão, pode viado”



Fonte: Twitter, 2017

O tuíte identifica a discriminação a LGBTs em contextos religiosos (mais especificamente cristão) como origem da opinião daqueles que apoiam a *hashtag*, propondo ironicamente a inserção da permissão à identidade lésbica (“sapatão”) e *gay* (“viado”) na Bíblia para solucionar o problema da interdição religiosa. Essa inserção transmite mensagem de ordem simbólica poderosa, passível de causar desconforto em religiosos em geral: escrever agressivamente sobre um texto sagrado comunica a ideia de que não importa o que digam as religiões, ser LGBT é permitido e ponto final.

O efeito cômico é causado pela solução esdrúxula – e claramente irônica – proposta pelo autor do tuíte ao apoio à *hashtag* #GaysNoMerecenMedallas: ao invés de educar aqueles avessos à manifestação da diversidade, mais fácil seria modificar a Bíblia para que ela diga claramente que ser LGBT é permitido. O efeito é reforçado pelo uso das palavras “sapatão” e “veado” (mais uma vez em sua versão com marcas de oralidade, “viado”), usualmente empregados com caráter pejorativo para fazer referência a lésbicas e *gays* em contextos informais, em frases objetivas, o que contrasta com a linguagem prolixa e anacrônica de textos religiosos. Há, ainda, a saliência da frase “Pode sapatão Pode viado”, que aparece com grande destaque na imagem em virtude de seu tamanho desproporcionalmente grande e colocação em primeiro plano, como se tivesse autoridade superior ao conteúdo original da Bíblia.

Neste tuíte, a estratégia de resistência articulada indica uma postura mais assertiva em relação a discursos de caráter religioso avessos à diversidade sexual, sugerindo ser essencial elevar o tom da resistência no espaço público para o discurso religioso deixe de ter um papel preponderante na estruturação da ordem social.

5 CONCLUSÃO

Nesta seção são sistematizadas as conclusões do trabalho e é desenvolvida reflexão crítica sobre a análise conduzida no estudo, última etapa da metodologia de Fairclough (2012).

Situando os tuítes constantes das Figuras 3 a 7 em cenário mais amplo de reprodução da ordem social heterossexista por meio do discurso, verifica-se que eles representam uma forma de resistência ao contestarem a ideia de que ser LGBT não é motivo de orgulho. Para tanto, utilizam-se de diferentes mecanismos linguísticos, estéticos e simbólicos para a reapropriação de termos e imagens usualmente empregados para fazer referência aos LGBTs de forma pejorativa. Nesse processo, contestam não apenas aqueles que apoiam a *hashtag* #GaysNoMerecenMedallas, mas também instâncias de poder como a Igreja Católica e igrejas de denominação evangélica que seguem contribuindo para a marginalização dos LGBTs. Os autores dos tuítes desempenham, dessa forma, o papel de atores sociais do modo como concebido pela escola da Análise Crítica do Discurso: resistem à reprodução da ordem instituída, desenvolvendo contranarrativas aptas a ameaçar a prevalência do heterossexismo – ao menos no Twitter.

Além de repertório compartilhado – a exemplo do uso da palavra/imagem “viado” e de referências religiosas, como a Bíblia e o papa –, os tuítes têm em comum o uso de memes de natureza cômica, o que contribui para a difusão e visibilidade de seus aspectos formais e semânticos em virtude de seu grande apelo expressivo e eficiência comunicativa na internet. Além de projetar e reforçar a visão de mundo compartilhada pelos LGBTs no que diz respeito à diversidade sexual, os memes de natureza cômica chamam a atenção de pessoas externas ao grupo e deslegitimam o discurso hegemônico de pessoas/instituições poderosas, expondo-os ao ridículo. Apresentam-se, assim, como alternativa ao discurso dominante.

Cabe ressaltar, nesse contexto, o papel de plataformas digitais como o Twitter: ao mesmo tempo em que intensificaram a difusão de discursos hegemônicos, ampliaram o acesso ao discurso, por parte de integrantes de grupos minoritários. Esse fato tem implicações importantes ao considerarmos as dificuldades de articulação de iniciativas de contradiscurso em contextos pré-plataformas – e mais ainda em contextos pré-internet. Pode-se dizer, portanto, que essa relativa democratização do acesso ao discurso – ainda que longe do ideal, em se considerando aspectos materiais que seguem mantendo o acesso à internet assimétrico entre determinados grupos sociais – reduziu o controle dos grupos hegemônicos sobre os discursos em matéria de sexualidade.

No caso concreto, a estratégia pareceu efetiva ao considerarmos que a grande maioria dos tuítes que compartilharam a *hashtag* #GaysNoMerecenMedallas o fizeram para atacá-la, inclusive por meio do uso de memes¹⁸. Além de mobilizar um grande número de usuários pró-LGBT, a reação contra a *hashtag* resultou no pronunciamento público de Daniel Bisogno – apresentador mexicano que teria sido responsável pelo início da campanha #GaysNoMerecenMedallas. Bisogno afirmou ter sido vítima de *phishing*¹⁹,

¹⁸ A busca por tuítes que apoiaram o uso da *hashtag* relevou essa grande desproporção. Conferir: <<https://twitter.com/hashtag/GaysNoMerecenMedallas?src=hash>>. Acesso em 1 de julho de 2017.

¹⁹ Coleta de informações e usurpação de identidade na internet por meio de *sites* e *links* falsos.

não sendo responsável pelo tuíte que deu início à *hashtag*. O apresentador disse ainda que iria tomar as medidas judiciais cabíveis contra o responsável (LÓPEZ, 2016).

Em síntese, a análise dos tuítes e o desenvolvimento da campanha #GaysNoMerecenMedallas conduzem à conclusão de que o uso de memes funcionaram como estratégia de resistência a discursos heterossexistas, gerando o engajamento em rede de LGBTs – ao compartilhar códigos comuns a membros do grupo – e a simpatia de potenciais aliados à causa, deslegitimando o discurso discriminatório produzido por usuários do Twitter e, indiretamente, por instâncias de poder como a Igreja Católica e igrejas de denominação evangélica.

É importante ressaltar, por fim, que a estratégia empregada no caso em análise é muito similar à reação em rede à criação da *hashtag* #HeterosexualPrideDay (“Dia do Orgulho Heterossexual”, em português) no Twitter (BELAM, 2017), amplamente compartilhada no final de junho de 2017 como forma de censurar a celebração do Dia do Orgulho LGBT. De maneira semelhante às reações à *hashtag* #GaysNoMerecenMedallas, a nova campanha LGBTfóbica mobilizou uma reação orgânica de resistência que fez uso do humor, o que sugere que tal estratégia não é exclusividade do contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

- AVENDAÑO, T. C. *Rio 2016 se transforma na Olimpíada mais gay da história*, 12 de agosto de 2016, São Paulo. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/09/deportes/1470774769_409560.html>. Acesso em: 5 jul. 2017.
- BELAM, M. #HeterosexualPrideDay backfires as LGBT users subvert it on Twitter. *The Guardian*, 30 de junho de 2017. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2017/jun/30/heterosexualprideday-backfires-lgbt-users-subvert-twitter?CMP=fb_gu>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- BOLÍVAR, A. Análisis del discurso y compromiso social. *Akados*, v. 5, n. 1, p. 7-31, 2003.
- BORILLO, D. *Homofobia – história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012*. Brasília, 2013. p. 18. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em: 5 jul. 2017.
- BUTLER, J. *Excitable Speech – A Politics of the Performative*. London: Routledge, 1997.
- CARRARA, S.; AGUIÃO, S.; LOPES, P. V. L.; TOTA, M. *Retratos da Política LGBT no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2017. Disponível em: <http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/RetratosDaPoliticaLGBT_RJ_Miolo_170526.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2017.
- DAWKINS, R. *O gene egoísta*. São Paulo: Edusp, 1979.
- FAIRCLOUGH, N. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. *Linha d'Água*, v. 2, n. 25, p. 307-329, 2012.
- GUATHIER, J. *Arco-íris de sangue*. Correio*, 24 de janeiro de 2017, Salvador. Disponível em: <<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2017/01/2-capa-correio-materia-2017.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2017.
- LIMA, A. C. P. *V!sual, Coloquial, Virtu@al: o uso da expressão gráfica na conversação em redes sociais*. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- LÓPEZ, A. G. *El Trending Topic más homófobo de Río 2016: #Gaysnomerecenmedallas*. 20 minutos, 13 de agosto de 2016. Disponível em: <http://www.20minutos.es/noticia/2816951/0/twitter-comentarios-homofobos-atletas-medallistas-olimpicos/?utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter>. Acesso em: 13 jul. 2017.
- MATEUS, E.; RESENDE, V. M. O sistema posição-prática como categoria epistemológica: contribuições para a análise de discurso crítica. *Alfa – Revista de Linguística*, v. 59, n. 3, p. 445-469, 2015.
- OLIVA, Thiago Dias. Memes de natureza cômica como estratégia de resistência a discursos hegemônicos: análise das reações à campanha #gaysnomerecenmedallas no twitter. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 583-601, set./dez. 2018.

- MELO, I. F. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. *Letra Magna Revista Eletrônica Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, v. 5, n. 11, 2009.
- MOTT, L.; MICHELS, E. GRUPO GAY DA BAHIA. *Relatório 2016 – Assassinato de LGBT no Brasil*. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2017.
- NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.
- OLIVA, T. D. *Minorias sexuais e os limites da liberdade de expressão – o discurso de ódio e a segregação social dos indivíduos LGBT no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2015.
- SØRENSEN, M. J. *Humorous Political Stunts: Nonviolent Public Challenges to Power*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Wollongong, Austrália, 2014.
- VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. Tradução de Judith Hoffnagel et al. São Paulo: Ed. Contexto, 2015.

Recebido em: 29/09/17. Aprovado em: 14/06/18.

Title: *Comic memes as resistance strategy to counter hegemonic discourses: an analysis of the reactions to the hashtag #GaysNoMerecenMedallas on Twitter*

Author: *Thiago Dias Oliva*

Abstract: *In August 2016, during the Rio de Janeiro Olympic Games, the hashtag #GaysNoMerecenMedallas (Gays do not deserve medals) became a trending topic on Twitter. This article aims to study the use of humor as strategy for giving new meaning to words, images and symbols which have been historically employed in the social representation of LGBT people in a negative way. It aims to show how that strategy may be effective as means for countering online attacks against this social group, undermining the harm potential of these attacks by turning them into something laughable. More specifically, this article analyzes five memes which were posted during the hashtag campaign #GaysNoMerecenMedallas, attempting to challenge the hashtag. Theoretically, it relies on the Critical Discourse Analysis' concept of social actor, on Teun van Dijk's concept of power and hegemony (2015), as well as on the criteria developed by Nascimento, Bezerra and Heberle (2011) for studying multimodal discourses as theoretical reference frameworks. The methodology follows the path established by Fairclough (2012).*

Keywords: *LGBT. Social actor. Memes. Humor. Resistance.*

Título: *Memes de natureza cômica como estratégia de resistencia a discursos hegemônicos: análisis de las reacciones a campaña #gaysnomerecenmedallas en twitter*

Autor: *Thiago Dias Oliva*

Resumen: *En agosto de 2016, en medio a los Juegos Olímpicos de Rio de Janeiro, la hashtag #GaysNoMerecenMedallas se tornó trending topic de Twitter. Este trabajo propone el análisis del uso de humor como estrategia para resignificar términos, imágenes y símbolos históricamente empleados en la representación social negativa de LGBT para mostrar como la estrategia puede ser efectiva para desarticular ataques a ese grupo social en internet, vaciándolos de sentido por medio de la risa. El artículo propone, como objetivo específico, el análisis de cinco memes que fueron posteados en medio a campaña #GaysNoMerecenMedallas, atacando la hashtag. Teóricamente, se despegan las nociones de actor social del Análisis Crítico del Discurso, de poder y hegemonía en Teun van Dijk (2015), así como los criterios para el estudio de discursos multimodales presentes en Nascimento, Bezerra y Heberle (2011). La metodología sigue el camino establecido por Fairclough (2012).*

Palabras clave: *LGBT. Actor social. Memes. Humor. Resistencia.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180309-13617>

CONCEITOS E MODELOS DE LETRAMENTO DIGITAL: O QUE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL ADOTAM?*

Regina Cláudia Pinheiro**

Universidade Estadual do Ceará

Centro de Educação, Ciências e Tecnologias da Região dos Inhamuns

Tauá, CE, Brasil

Resumo: Este artigo, fundamentado em Street (1984; 2003), Scribner e Cole (1991), Kleiman (1995; 2014), Cavalcante Jr. (2003), Buzato (2003; 2007), Ribeiro (2006), Xavier (2011) e Borges (2017), objetiva descrever e analisar as práticas de letramento digital de alunos do Ensino Fundamental, desenvolvidas nas aulas de Português no laboratório de informática, a fim de identificar o modelo de letramento e a concepção de letramento digital subjacentes a essas práticas. Para tanto, realiza um estudo de caso, utilizando os seguintes instrumentos/técnicas para construção dos dados: (i) questionário aplicado aos profissionais do laboratório de informática; (ii) observação das aulas de Português realizadas no laboratório de informática; (iii) entrevista com os alunos. Os resultados indicam que as práticas de letramento digital exercidas pelos alunos nas escolas investigadas têm como base um conceito de letramento que considera a escrita como âncora dessas práticas e se apoiam no modelo autônomo de letramento.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Letramento digital. Modelos de letramento.

1 INTRODUÇÃO

O final do século XX e início do século XXI foram marcados por transformações que afetaram diversos setores sociais. Essas mudanças exigiram novos comportamentos dos cidadãos para inserir-se nessa nova sociedade. Dentre esses comportamentos, destaca-se o uso da língua nas mais diversas situações, o que requer uma mudança no ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, a inserção das tecnologias digitais nas sociedades modernas demandou novas formas de pensar, ler, escrever e se comunicar (CHARTIER, 1999; LÉVY, 2003; ARAÚJO, 2007). Neste contexto, foram exigidas habilidades para o manuseio destas tecnologias e incorporados novos usos e práticas sociais de leitura e escrita às atividades diárias dos seres humanos. Além disto, o texto escrito não é a única forma de interação presencial ou a distância entre os indivíduos; ele está presente no universo das tecnologias aliado a outras formas de fazer sentido.

Considerando as questões mencionadas anteriormente, realizamos uma pesquisa cujo objetivo é analisar as práticas de letramento digital de alunos do Ensino Fundamental I de escolas públicas do município de Tauá – CE, desenvolvidas nas aulas de língua

* Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa “PREDLED: Práticas escolares para o desenvolvimento do letramento digital”, financiada pela FUNCAP (Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico), processo nº BP2-0107-00080.01.00/15.

** Doutora em Linguística. Professora do Curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências e Tecnologias da Região dos Inhamuns (CECITEC) em Tauá-CE. E-mail: regina.pinheiro@uece.br.

portuguesa que ocorrem no laboratório de informática. Nossa análise busca verificar o modelo e a concepção de letramento digital que estão subjacentes às práticas exercidas pelos alunos. Para tal empreendimento, dividimos este arquivo em três seções, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro item, discorremos sobre modelos de letramento e concepções de letramento digital. Em seguida, explicamos o estudo de caso que executamos para obtenção dos objetivos. Já na análise de dados, descrevemos e analisamos parte do questionário, das entrevistas e as observações realizadas na escola.

2 LETRAMENTO DIGITAL: MODELOS DE LETRAMENTO E CONCEITOS

As pesquisas sobre letramentos têm apresentado divergências relacionadas aos conceitos, considerando, principalmente, quais práticas de letramento podem enquadrar-se nos modelos autônomo e/ou ideológico. Esses modelos se diferenciam, principalmente, porque o primeiro concebe a escrita como um ato individual, independente de suas condições sociais. Já para o modelo ideológico, ela é uma prática discursiva, cujos atores (autor/leitor) levam em consideração os elementos contextuais e culturais desse ato. Ressaltamos que essa dicotomia não deve ser compreendida como polos desvinculados, pois, para se fazer um uso social competente das formas de interação através da escrita, se faz necessário mobilizar habilidades individuais, tais como codificação e decodificação, estratégias de leitura, dentre outras. Sendo assim, ao praticar os diversos letramentos, os indivíduos perpassam, muitas vezes, por dimensões individuais para alcançar as práticas sociais.

No modelo autônomo, segundo Kleiman (1995), a escrita, por ser autônoma e concebida como uma aquisição individual, não depende das práticas discursivas nas quais está inserida; ela é “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (1995, p. 22). Neste modelo, a escola é a principal agência de letramento e a ênfase é atribuída somente à escrita, proporcionando poderes aos povos que a possuem. Nessa perspectiva, as suposições culturais e ideológicas são dissimuladas e apresentadas como neutras e universais e os efeitos do letramento são considerados benignos. Por isso, “as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados [...] são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar.” (KLEIMAN, 1995, p. 47). Deste modo, estudos (FERRARO, 1985, 1998) que se enquadram neste modelo concebem que há grupos não-letrados, o que aqui é sinônimo de não-escolarizado ou analfabeto. Esta concepção de letramento pressupõe que há apenas um tipo de letramento – o que se refere à escrita – e determina as práticas escolares, considerando

a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais os protótipos seria o texto tipo ensaio. (KLEIMAN, 1995, p. 44)

Portanto, se o modelo autônomo é o vigente das práticas escolares, as desigualdades sociais são reproduzidas e estimuladas na maioria das instituições de ensino, principais agências de letramento. Outras pesquisas, no entanto, consideram o letramento um fenômeno plural e contextualizado, condenando a visão acima segundo a qual o letramento é “dado” de forma neutra e, portanto, seus efeitos sociais são experimentados mais tarde (STREET, 2003). Conforme Kleiman (1995), essa maneira de enquadrar o fenômeno, seguindo um modelo ideológico de letramento, confirma que “as práticas de letramento mudam segundo o contexto.” (p. 39), e “são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade. (p. 38). Deste modo, estas práticas, carregadas de pressuposições ideológicas e políticas, refletem, muitas vezes, os modos de vida das classes sociais, reproduzindo e sendo determinadas social e culturalmente pelas estruturas de poder existentes em cada contexto.

Nesta perspectiva, os significados que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (KLEIMAN, 1995). As pesquisas que consideram este modelo possibilitaram, segundo Street (2003, p. 77), *Novos Estudos sobre Letramento (NLS)*¹, representando uma nova tradição nessa área saindo do foco da aquisição de habilidades para o letramento como prática social, o que “implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestando as relações de poder”. Assim, as práticas de letramento produzem efeitos diversos em condições diferentes e estão enraizadas em concepções de conhecimento, identidade e existência.

Esses novos estudos, para Street, consideram o texto como marca de poder, aspecto importante no modelo ideológico, e as práticas de identidade como elementos imprescindíveis nas pesquisas. O mesmo autor, analisando algumas pesquisas sobre letramento, constatou que os NLS têm articulado outras teorias vigentes de estudos de linguagem, como a noção de *discurso*, de Foucault, além de considerar as pesquisas em Análise do Discurso, Psicologia, História Social etc. Apresentando um panorama teórico sobre letramento, o autor menciona um volume² com uma série de estudos sobre letramentos em contextos educacionais que sugerem mudanças teóricas e práticas. Desse modo, para Street (2003, p. 84),

através desses contextos educacionais, os autores [do volume citado] estão preocupados não somente em aplicar os princípios gerais dos NLS, mas em oferecer críticas práticas de suas aplicações que nos forcem a refinar o conceito original [de letramento]: o volume, portanto, pretende ser não uma aplicação estática da teoria para prática, mas um diálogo dinâmico entre ambas.

Seguindo esse modelo de letramento, Cavalcante Jr. (2003) afirma que, nas sociedades mais tecnologicizadas, nas quais o nível educacional dos indivíduos não se apresenta tão baixo quanto no Brasil, as práticas de letramento escolar são concebidas como um fenômeno mais amplo. Nesta perspectiva, o termo pode representar sentidos

¹ A sigla NLS provém do termo em inglês *New Literacy Studies*.

² A obra citada pelo autor, cuja referência é STREET, B. (forthcoming) (Ed.) *Literacy Across Educational Contexts*. Philadelphia: Caslon Publishing, encontrava-se no prelo, no período da publicação do artigo de Street, em 2003.

que se expressam através de sentimentos, ideias e pensamentos, utilizando conceitos visuais, auditivos, sinestésicos, olfativos, gustativos, táteis e intuitivos. Sendo assim, o conceito de letramento admite outras formas de linguagem, como as expressões artística, computacional, matemática, musical, corporal, dentre outras. Desse modo, Cavalcante Jr. (2003, p. 26) se propõe a redefinir e desenvolver estudos considerando a concepção ampliada e pluralizada de letramento com base nas pesquisas americanas e nos estudos de Paulo Freire. Para o primeiro autor, letramentos são concebidos como “um processo de leitura diária do mundo – o mundo interior e exterior de cada ser humano – e a composição desses mundos através do uso de múltiplas linguagens de (re)apresentação de sentidos”, tais como a sonora, a corporal, a literária, a espacial, a espiritual, a visual e a multiforme.

Considerando a concepção mencionada por Cavalcante Jr. e a imersão das tecnologias digitais em diversos setores das sociedades modernas, fazendo surgir novas práticas e, conseqüentemente, novos termos para designar essas práticas, percebemos que esses estudos se intensificaram, surgindo a expressão *letramento digital*. Esse termo, assim como o letramento, diverge em seu conceito, pois são várias as definições encontradas para designar o letramento digital. Acreditamos que isso ocorre porque as tecnologias digitais possibilitam uma gama variada e diversificada de práticas sociais e também porque surgem novas ferramentas e novas possibilidades muito rapidamente. Dentre essas definições, muitas delas têm como âncora a escrita, haja vista serem os atos de ler e escrever o cerne de muitos conceitos de letramento. Assim, alguns conceitos de letramento digital se configuram como as práticas sociais de leitura e escrita realizadas através das ferramentas digitais (SOARES, 2002; MARCUSCHI, 2004; RIBEIRO, 2007; VICENTE; CAMPOS, 2016). Essas definições deixam implícito que quem consegue digitar ou ler algo produzido em um processador de texto, como o *word*, é letrado digital, porém desconsideram outras práticas sociais realizadas através das tecnologias digitais que agregam, à escrita, outras modalidades, tais como a visual e a oral. Compreendemos que alguns desses autores construíram essas definições antes da Web 2.0 ou antes da sua popularização e que as práticas sociais naquela época, mediadas pelas tecnologias digitais, eram pautadas, principalmente, por textos escritos.

No entanto, se pensarmos nas práticas atuais mediadas pelas tecnologias, percebemos outras formas de fazer sentido tão (ou mais) presentes que a escrita. Citamos como exemplo o fato de que muitos adolescentes, quando desejam tirar dúvidas sobre um conteúdo da escola, vão ao *Youtube* assistir a videoaulas³. Dessa forma, o conceito de letramento digital na atualidade deve se pautar também por outros usos além da escrita, como expressa a definição de Buzato (2003, 2007), que o considera como práticas sociais que se entrelaçam e se modificam através das tecnologias de informação e comunicação, incluindo habilidades para construir sentidos a partir de textos multimodais e a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente a informação disponibilizada eletronicamente, além da familiaridade com as “normas” que regem a comunicação através do computador.

³ Essas práticas são representações de aulas presenciais e se constituem através de textos, principalmente, orais. No entanto, em muitos casos, a modalidade visual é muito importante para a compreensão dos sentidos. Além do mais, consideramos que a escrita está subjacente a estas aulas, pois elas são, na maioria das vezes, explicações didáticas da produção do conhecimento, que é repassado através da escrita.

Observamos, na definição proposta por Buzato, práticas mediadas por computador e outros dispositivos eletrônicos, como, por exemplo, uma apresentação em *PowerPoint*, uma brincadeira com jogos de videogame, dentre outros. Verificamos, no entanto, que, ao mencionar textos multissemióticos, o autor prioriza somente a característica da coocorrência de semioses no hipertexto e desconsidera outras, tais como interatividade, multilinearidade etc. No entanto, esta definição está mais apropriada do que as anteriores porque considera outras formas de linguagem além da escrita.

Reflexões como as apresentadas anteriormente sugerem que os letramentos no mundo tecnológico se constituem de diversos textos: impressos, visuais, orais, entre outros, mediados pelas tecnologias. Com isso, não queremos afirmar que há, nessas interações, necessariamente, todas essas modalidades, mas uma mescla de algumas. Além do mais, percebemos, no letramento digital, uma mescla de outros letramentos, como o letramento visual e o letramento informacional⁴, que são praticados harmoniosamente para fazer sentido, através das tecnologias digitais, num entrelaçamento de práticas nas quais uma auxilia a outra para obtenção dos objetivos dos usuários. Nesse sentido, ressaltamos que a escola deve considerar os diversos letramentos em suas práticas, pois, conforme Pinheiro e Araújo (2016, p. 426),

somente um ensino pautado no desenvolvimento dos diversos letramentos e não somente no letramento tradicional, o que é comum na educação brasileira, pode permitir que a educação saia dos muros das instituições e perceba o processo ensino-aprendizagem como algo para a vida, o que é uma demanda do mundo globalizado.

Acreditamos que grande parte da população brasileira tem acesso a essa mescla de possibilidades de letramento em suas práticas cotidianas. No entanto, no Brasil, o acesso da população às tecnologias digitais é inversamente proporcional ao desenvolvimento educacional da população, haja vista estarmos no topo dos países que mais acessam a internet e na segunda posição do *ranking* de acesso às redes sociais, no ano de 2015⁵ e sermos 59º colocado em leitura na avaliação do PISA no mesmo ano⁶. Um dos motivos dessa disparidade talvez seja o fato de que nem todas as escolas compreenderam a importância de incluir as tecnologias digitais como ferramentas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Algumas delas compreendem, mas utilizam essas tecnologias com práticas pouco produtivas. Esperamos que os estudos sobre letramentos influenciem as práticas pedagógicas e as políticas públicas educacionais e contribuam para diminuir os baixos índices educacionais que o Brasil tem “conquistado” nas

⁴ Segundo Dudziak (2003, p. 30), o letramento informacional é um tipo de letramento que consiste na competência em buscar e acessar informação para o aprendizado, considerando “valores ligados à dimensão social e situacional”, como valores éticos e morais.

⁵ Pesquisa realizada pela organização We Are Social e publicada pela Revista Exame. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/dino/pesquisa-coloca-brasil-no-topo-de-ranking-de-acessos-online-mostra-jose-borghini-dino89089766131/>>. Acessado em: 8 ago. 2017.

⁶ O PISA (Program for International Student Assessment) é a mais importante avaliação mundial, realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e atestou, em 2015, o nível em leitura, matemática e ciências de alunos de 15 anos de 72 países. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/>>. Acessado em: 8 ago. 2017.

avaliações internacionais. Esses estudos têm se voltado, inclusive, para novas demandas de letramento existentes nas sociedades modernas, tais como aqueles no universo da tecnologia, como é o caso da Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC domicílios e TIC empresas 2007 (BALBONI, 2008).

Outros países, como Estados Unidos e França, já realizam avaliações para medir o letramento digital dos alunos. No Estados Unidos, por exemplo, já está inserido o Sistema de Letramento Tecnológico dentro da Avaliação Nacional do Progresso Educacional (NAEP). Como forma de avaliar o letramento tecnológico, esta pesquisa considera três diferentes áreas, a saber: tecnologia e sociedade; projetos e sistemas; tecnologia da informação e comunicação. Na área de *Tecnologia da informação e comunicação*, que nos interessa mais de perto, incluem-se habilidades de criatividade e inovação, comunicação e colaboração, pesquisa e fluência na informação, pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. Nessa área, os alunos são avaliados em cinco subáreas: construção e mudança de ideias e soluções; pesquisa de informação; investigação de problemas do mundo real e acadêmico; reconhecimento de ideias e informação; seleção e uso de ferramentas digitais (USA, 2009). Já o governo francês, conforme Borges (2017), elabora instrumentos de pesquisa para avaliar o domínio de habilidades digitais de crianças, jovens e adultos baseado em cinco áreas, a saber: domínio dos fundamentos da tecnologia de computador; adoção de uma atitude ética; produção, criação, modificação e operação de documentos usando um *software* de texto; uso de produtos multimídia para pesquisa e/ou documentação; comunicação por meio de correio eletrônico. Segundo a referida autora, esses testes, cujo documento é intitulado *Brevet informatique et internet*, são aplicados nas escolas de ensino fundamental, médio, nas escolas técnicas e nas faculdades francesas. Já no Brasil, as políticas públicas relacionadas às tecnologias estão voltadas para acesso às tecnologias e formação de professores, mas desconsideram a avaliação do desempenho dos estudantes com referência ao uso dessas ferramentas para a aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Neste item do trabalho, explicitamos a caracterização da pesquisa, a delimitação do universo e os instrumentos e técnicas utilizados para construção e análise dos dados.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Com o objetivo de identificar os modelos e as concepções de letramento digital subjacentes nas práticas escolares de alunos de escolas de Ensino Fundamental I, do município de Tauá - CE, optamos por proceder a uma abordagem quali-quantitativa de pesquisa na construção e na análise dos dados. Desse modo, executamos um trabalho de campo do tipo longitudinal, a fim de captar o ambiente e a situação investigada para que os fenômenos fossem mais bem compreendidos e analisados à luz do contexto circundante. Sendo assim, o trabalho de campo se configura como um estudo de caso, definido por Yin (2005, p. 32), como “[...] uma investigação empírica que investiga um

fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno não estão claramente definidos”. No contexto da pesquisa qualitativa, consideramos que, para compreender nosso objeto de análise – os letramentos dos estudantes – através de descrição e observação, esta abordagem é a mais adequada. Com relação ao tratamento quantitativo, alguns dados, apesar de terem sido verificados numericamente, foram analisados considerando suas particularidades individuais.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos⁷ que participaram da pesquisa foram divididos em dois grupos: o primeiro era composto por profissionais lotados no laboratório de informática das escolas municipais de Tauá-CE; já o segundo grupo era formado por alunos do Ensino Fundamental I das referidas instituições. As escolas com as quais trabalhamos são de administração municipal, localizadas na sede, e possuem laboratório de informática em pleno funcionamento com os alunos, perfazendo um total de cinco escolas.

Com relação ao primeiro grupo, sabemos que cada escola de Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) de Tauá – CE conta com um laboratório de informática e um professor lotado neste ambiente, executando atividades para auxiliar os alunos nas disciplinas do currículo. No entanto, abordamos aqui somente aspectos relacionados à disciplina Língua Portuguesa, haja vista esse ser o principal componente responsável pelo desenvolvimento dos letramentos dos alunos. A decisão de trabalhar com esse grupo deveu-se ao fato de que lhe cabe auxiliar os docentes de sala de aula, planejamento atividades para serem executadas no laboratório de informática, bem como seus componentes são os principais responsáveis pela ampliação do letramento digital dos alunos.

Os alunos do segundo grupo foram escolhidos pelos professores do 5º ano, usando como critério a seleção de dois bons discentes, dois medianos e dois com mais dificuldades, considerando seus conhecimentos em Língua Portuguesa. Selecionamos discentes de 5º ano porque estão concluindo o Ensino Fundamental I e, para esse grupo, as tecnologias digitais são bastante atrativas. Considerando que entrevistamos seis alunos em cada escola, temos um total de trinta estudantes que participaram diretamente da pesquisa.

3.3 INSTRUMENTOS/TÉCNICAS PARA GERAÇÃO DE DADOS

A necessidade de elaborar esses instrumentos deveu-se ao fato de estarmos cientes de que, em um estudo de caso, “o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19) para dar fidedignidade à pesquisa. A seguir, detalharemos os instrumentos/técnicas utilizados para geração dos dados: questionário, observação *in loco* e entrevista semiestruturada.

⁷ O projeto desta pesquisa, por lidar com seres humanos, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, da Universidade Estadual do Ceará, através do número CAAE 47324715.8.0000.5534 e obteve aprovação do referido órgão pelo parecer 1.294.203.

3.3.1 QUESTIONÁRIO

Tendo consciência de que as atividades de letramento digital realizadas no laboratório de informática são planejadas pelo professor lotado nesse ambiente, consideramos importante ouvir a voz desse profissional. Sendo assim, aplicamos um questionário cujo objetivo era verificar como a escola planeja e organiza as atividades do laboratório no âmbito da disciplina Língua Portuguesa, a fim de estimular, formar e instrumentalizar os discentes para o desenvolvimento de suas práticas de letramento digital. Além disso, este instrumento serviu para averiguar: como é realizada a formação (inicial e continuada) desses profissionais no que tange ao uso das tecnologias de informação e comunicação na sala de aula e o seu interesse sobre a possível integração dessas tecnologias para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos; e quais as dificuldades encontradas para a promoção dessas atividades.

3.3.2 OBSERVAÇÃO *IN LOCO*

Uma vez que, nas pesquisas sobre letramentos, o processo é mais importante que o produto final, procuramos acompanhar as atividades executadas no laboratório de informática, através da observação não participante. Segundo Rodrigues (2006, p. 92), esta técnica consiste na “coleta de dados a partir da observação e do registro, de forma direta, do fenômeno ou fato estudado”. Na pesquisa, registramos os acontecimentos em um caderno de anotações: todas as orientações do professor, as dúvidas que os alunos proferiram e demais fatos considerados importantes. Além do mais, utilizamos, em algumas escolas⁸, um *software* de captação da tela do computador, denominado *Camtasia Studio*, que permite filmar os movimentos realizados na máquina e gravar a voz do sujeito, através de um fone de ouvido com microfone.

Para realizar as observações, entrávamos em contato com o docente responsável pelo laboratório no início da semana, a fim de sabermos se teria aula de Português naquele período, pois ele planeja atividades de todas as disciplinas e as executa neste ambiente. Esse planejamento tem como objetivo auxiliar os professores de sala de aula com os conteúdos abordados, e todas as turmas da escola vão ao laboratório uma vez por semana, conforme calendário instituído no início do ano. Como as aulas de Português no laboratório eram esparsas, a pesquisa teve uma duração de mais de um semestre e realizamos, em cada escola, uma média de quatro observações, obtendo, ao final da investigação, um total de dezenove registros. Como o conhecimento se dá no processo, numa construção em que o fazer e o refazer são partes do todo, consideramos este momento importante para dar respostas e/ou suscitar indagações essenciais para a pesquisa, possibilitando, através dele, confrontar as práticas de letramentos que puderam ser flagradas nas atividades realizadas pelos participantes. Dessa forma, obtivemos subsídios para verificar quais atividades são realizadas no laboratório de informática e quais modelos e conceitos de letramento digital conduziam essas práticas.

⁸ Não foi possível instalar o *software Camtasia Studio* em todas as escolas devido ao fato de os computadores de alguns laboratórios não suportarem a ferramenta.

3.3.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

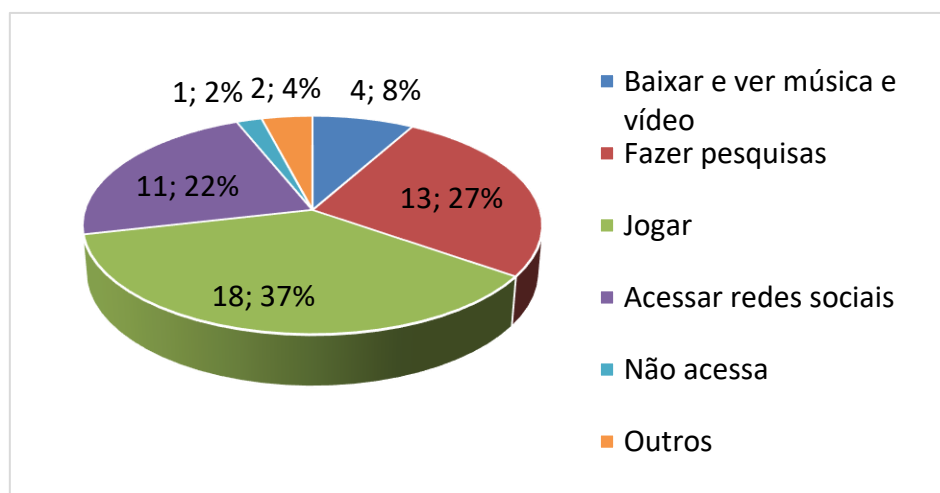
A entrevista semiestruturada consiste num diálogo entre pesquisador e participante, no qual aquele estabelece um roteiro de perguntas a serem respondidas por este, mas deixa espaço para outros questionamentos que, porventura, surjam no decorrer do processo e possam ser explorados. O referido instrumento teve como objetivo captar as diferentes perspectivas dos discentes com relação às atividades de letramento digital realizadas pela escola e verificar quais práticas estes exercem fora da instituição escolar que se configuram como letramento digital, a fim de comparar e verificar se as atividades realizadas no laboratório são exercícios mecânicos (puramente escolares) ou uma simulação de práticas reais. A entrevista foi selecionada como instrumento de pesquisa porque ela pode nos fornecer “dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais, podendo estes ser fornecidos por determinadas pessoas” (ROSA; ARNOLDI, 2006). Além do mais, alguns alunos poderiam ter dificuldades de leitura, o que comprometeria a veracidade dos resultados.

A entrevista foi realizada individualmente em uma sala disponibilizada pela escola. A gravação foi registrada através do programa *Audacity*, um *software* que grava e reproduz sons, utilizando um microfone acoplado ao computador. Após a realização, as entrevistas foram transcritas para posterior análise.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise se inicia com um dos questionamentos da entrevista que intentava descobrir com quais objetivos os alunos acessavam a internet, a fim de visualizarmos as práticas de letramento digital em que estes investem fora da escola. Como resposta, descobrimos que mais de um terço (37%) acessa a internet para jogar, 27% o faz para realizar pesquisas de um modo geral, 22% para acessar redes sociais e 8% para baixar/ouvir/ver música e vídeo. Somente 2% não acessam a internet e 4% realizam outras atividades. Vejamos, no gráfico 1, os dados apresentados anteriormente:

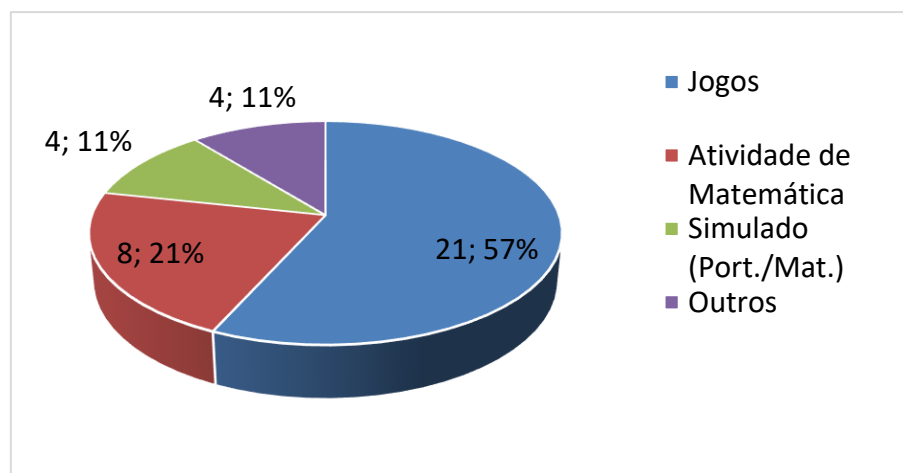
Gráfico 1 – Para que o aluno acessa a internet



Os dados mostram que grande parte das práticas de letramento digital dos alunos fora da escola pode ser considerada de usos que mesclam várias modalidades, como oral, escrita, visual, não tendo primazia nenhuma delas. Além do mais, devemos destacar o uso maciço de jogos digitais, muito requisitados por crianças e adolescentes e sendo utilizados para entretenimento. Por serem práticas sociais com uso das tecnologias digitais, vemos a utilização desses jogos como práticas de letramento digital, em que a escrita não é a mais importante linguagem, pois encontramos indivíduos não alfabetizados cultivando essa prática. Consideramos, portanto, que as práticas de letramento digital dos alunos fora da escola não têm a escrita como âncora e compartilham do conceito de letramento digital, cujas interações mediadas pelas tecnologias demandam o uso de diferentes linguagens e exigem habilidades para acessar, filtrar e avaliar essas linguagens (BUZATO, 2003; 2007; BORGES, 2017; XAVIER, 2011).

Além de serem importantes para nós as atividades praticadas fora da escola, também nos interessam as práticas de letramento digital exercidas pelos alunos no laboratório de informática que lhes proporcionam prazer, por isso perguntamos de qual atividade realizada na escola eles mais gostaram. As respostas apresentadas condizem com as da questão anterior, pois confirmam a preferência pelos jogos digitais, mencionados por 57% dos entrevistados, seguidos por 21% que preferem atividades de Matemática e 11% que gostam de simulados⁹, conforme percebemos no gráfico 2.

Gráfico 2 – Atividade realizada no laboratório de que o aluno mais gostou



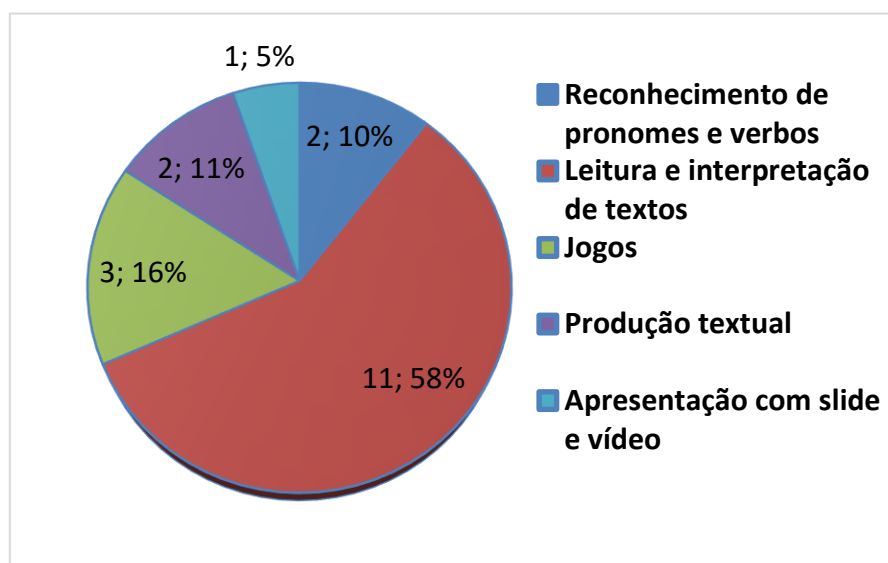
Os jogos digitais têm se tornado um passatempo para crianças e adolescentes; por isso as escolas, ao perceberem essa atração, procuraram trazer essa ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, a fim de tornar as aulas mais dinâmicas. Podemos considerar, portanto, que os jogos digitais abrem possibilidades pedagógicas para o ensino-aprendizagem. No entanto, conforme Ribeiro e Coscarelli (2009, p. 19), “não há

⁹ Os simulados, muito frequentes nas escolas participantes da pesquisa, são provas de Português e Matemática que os alunos vão responder no laboratório de informática, a fim de treinar para as avaliações externas (municipais, estaduais e federais).

jogos disponíveis na internet que envolvam a alfabetização, o que encontramos são atividades didáticas [...] que sofreram simplesmente uma remediação para um novo suporte que possibilita o uso de recursos audiovisuais e de animação”.

Observando as aulas que aconteciam no laboratório de informática, decidimos dividi-las por temáticas/estratégias, a fim de facilitar a análise. Sendo assim, das dezenove observações que realizamos, constatamos que mais da metade (58%) intentava trabalhar leitura e interpretação de textos, 16% tinham algum conteúdo trabalhado através de jogos digitais, 11% eram atividades de produção textual, 10% trabalhavam o reconhecimento de pronomes e verbos e em 5% o docente apresentava o conteúdo através de slides e vídeos, conforme podemos observar no gráfico 3:

Gráfico 3 – Atividades realizadas no laboratório de informática



Se pensarmos no conceito de letramento como uma prática social, observamos um descompasso entre as atividades que os alunos realizam fora da escola e aquelas trabalhadas no laboratório, pois, enquanto os jogos digitais são preferência dos discentes fora da escola, dentro da instituição percebemos que somente 16% das aulas no laboratório são realizadas com essas ferramentas. Essa constatação reforça a afirmação de que as práticas de letramento na escola observada nem sempre são situadas (SCRIBNER; COLE, 1981; STREET, 1984, 2003), pois os professores da instituição quase sempre desconsideram a vida diária dos estudantes. Ressaltamos que os jogos digitais utilizados em instituições escolares são, geralmente, educativos, por isso, têm como objetivo a aprendizagem de algum conteúdo didático, sendo, na maioria das vezes, simulações de jogos que os alunos usam fora dessa instituição.

Com relação às atividades relacionadas ao reconhecimento de pronomes e verbos, cuja metodologia consistia em o aluno ler frases no computador e apontar os pronomes e verbos ou substituir, em frases soltas, os substantivos por pronomes pessoais, percebemos, nessa aula, a língua sendo ensinada de forma descontextualizada. No entanto, os docentes também trabalham atividades de produção textual com os alunos, o que pode ser considerado uma tentativa de ensino de língua como interação verbal.

Na primeira atividade, observamos que, nessa tarefa, os discentes não foram devidamente orientados; por isso, a atividade se tornou difícil. As orientações dadas foram o tema e a sequência textual, sobre as quais o professor informou que a produção teria como tema o dia das crianças, podendo ser narração, descrição etc. Outra atividade de produção textual¹⁰, realizada em escola diferente, já contou com a apresentação de um texto pelo professor; no entanto, o texto foi utilizado para explicar que toda produção tem começo, meio e fim. Nesse dia foi solicitado, sem maiores detalhes, que os alunos escrevessem um texto com tema livre, e produzissem um desenho, ambos no programa *Paint*, o que mostra uma integração entre as linguagens verbal e não verbal. Portanto, pudemos verificar, nas duas observações relatadas anteriormente, que a produção textual é concebida nas escolas como um produto e que o texto é um instrumento de comunicação em que o foco está somente no autor, que detém as informações e as externaliza, desconsiderando o processo de interação verbal. Sendo assim, um ensino de produção textual que considere a língua como interação verbal deve trabalhar as etapas da escrita, incluindo planejamento, revisão etc. Além do mais, os alunos necessitam ter outras informações, tais como objetivo do texto, interlocutor, gênero discursivo etc. Essas observações demonstram que o modelo autônomo de letramento prevalece em atividades realizadas nos laboratórios de informática das escolas participantes da pesquisa, pois, segundo Terra (2013, p. 34), esse modelo aborda “o letramento como uma realização individual, ou seja, o foco concentra-se no indivíduo e não em um contexto social mais amplo no qual o indivíduo opera”. Além do mais, verificamos que a concepção de letramento digital que subjaz a essas práticas considera, quase sempre, somente a linguagem verbal.

Já nas aulas que foram ministradas através de jogos digitais, pudemos verificar a utilização de várias modalidades, no entanto, em algumas delas, percebemos ainda a escrita descontextualizada. Na primeira aula, o docente utilizou dois jogos – *Ditado e Sopa de Letrinhas*¹¹. No primeiro jogo, o aluno precisava digitar as palavras que estão representadas através de imagens e sons, a fim de treinar a ortografia, conforme percebemos na figura 1. Com relação ao jogo *Sopa de Letrinhas* (Figura 2), o discente tinha de clicar nas letras dispostas na panela para escrever a palavra após ler uma dica, que aparece somente na forma escrita. Para ler essa informação, o aluno precisa já ter um certo conhecimento de leitura ou outra pessoa deve ler a dica para ele. Consideramos que essa pista poderia vir expressa na modalidade oral para estimular a autonomia dos alunos não leitores, visto que esta é considerada, segundo Burke (2015), um dos elementos da motivação, que deve estar presente em um jogo digital. Percebemos também que os dois jogos têm fases para o aluno se engajar e tentar passar de nível e, assim, ganhar recompensa, característica propícia para motivar os usuários dos jogos, que “giram em torno de motivar jogadores a atingirem objetivos que são compartilhados” (BURKE, 2015, p. 26). Com relação aos modelos e conceitos de letramento, percebemos novamente

¹⁰ Nesse dia, o professor havia planejado uma atividade on-line, mas não conseguiu desenvolvê-la por falta de internet. A atividade de produção textual mencionada foi realizada por improviso. É importante ressaltar que os docentes comentaram que esse problema é recorrente em todas as escolas, o que dificulta a realização das atividades.

¹¹ Os jogos *Ditado e Sopa de Letrinhas* estão disponíveis em <<http://www.escolagames.com.br/jogos.asp>>. Acesso em ago. 2017.

a adoção do modelo autônomo, no entanto, verificamos que as atividades desenvolvidas se apoiam em um conceito mais amplo de letramento, que considera outras linguagens, como podemos perceber no jogo *Ditado* (Figura 1).

Figura 1 – Jogo *Ditado*



Figura 2 – Jogo *Sopa de Letrinhas*

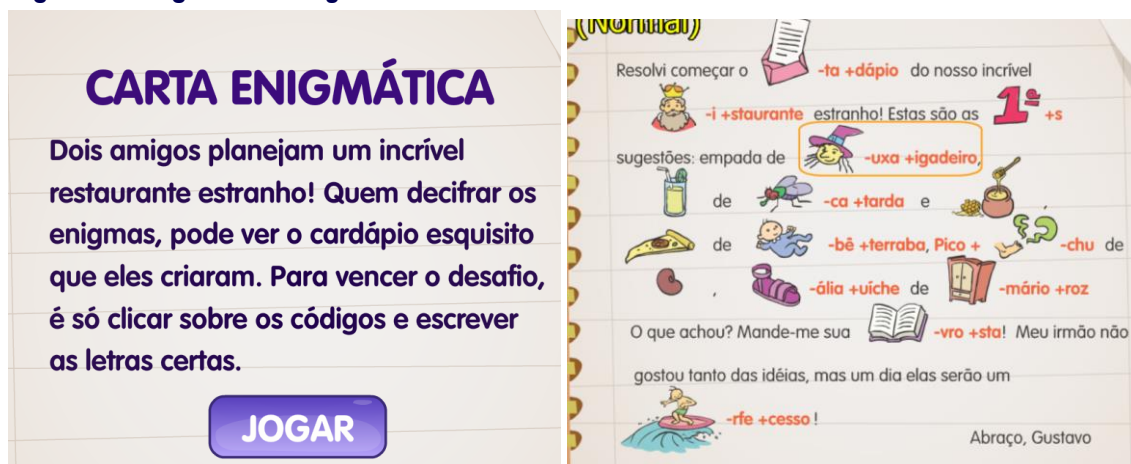


Verificamos, portanto, que as ferramentas digitais foram utilizadas, no ensino de gramática, de produção textual e ensino de leitura e escrita através de jogos digitais, para reproduzir atividades de uma língua descontextualizada. Considerando essa questão, Cavalcante Jr. (2003, p. 21) afirma que, no Brasil, estamos ainda, na maioria das escolas, reproduzindo o modelo autônomo de letramento, ao passo que, em outros países, como os Estados Unidos, muitos “pesquisadores vêm apresentando as suas insatisfações com o conceito reducionista de letramento que o restringe à aquisição de certas estratégias de comunicação, tais como a precisão de uso da palavra de forma descontextualizada, com grande ênfase na palavra escrita”. Assim, mesmo quando os alunos usam ferramentas

tecnológicas que abrem diversas possibilidades de práticas sociais, essas tecnologias são utilizadas para reproduzir velhas metodologias, conforme percebemos nas aulas observadas.

Em aula observada em outra escola, trabalhou-se o jogo *Carta Enigmática*¹³ (Figura 3), o qual consistia em decifrar várias mensagens. Nesse jogo, pudemos perceber uma mescla das modalidades oral e escrita e a presença de contextualização, uma vez que os alunos precisam decifrar códigos a fim de descobrir a mensagem enviada, na qual pudemos inferir elementos tais como interlocutores, objetivo do texto, gênero discursivo etc., se aproximando do modelo ideológico de letramento. Além do mais, o aluno tem o desafio de descobrir a mensagem secreta. Essa atividade, realizada em duplas, envolveu bastante os alunos, que estavam muito concentrados e comemoravam ao decifrar toda a mensagem. Observamos ainda que eles questionavam, refletiam e dialogavam uns com os outros para a resolução, comprovando a afirmação de Burke (2015) de que a motivação é uma das características dos jogos digitais e faz os jogadores se engajarem para alcançar seus objetivos.

Figura 3 – Jogo *Carta Enigmática*



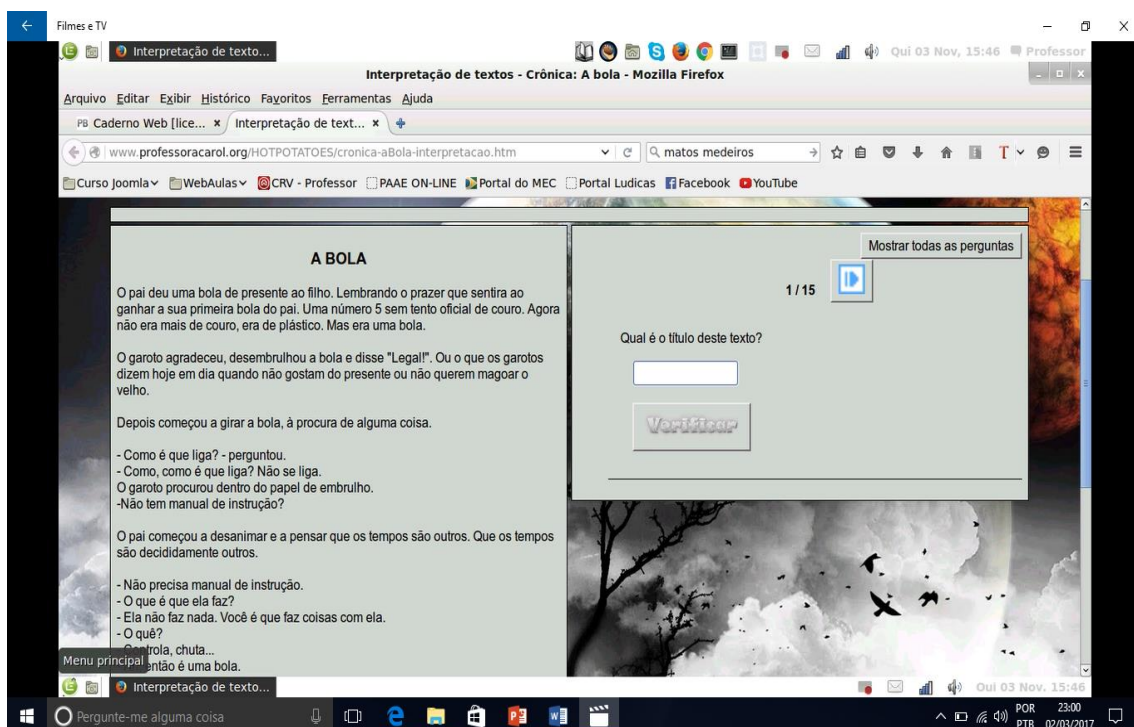
Além dos jogos, observamos também uma atividade que foi preparada com apresentação de *slides* e vídeos. Essa aula dizia respeito ao tema *consciência negra* e foi planejada para reforçar uma palestra a que os alunos haviam assistido sobre o assunto. O docente usou, para sua explicação, *slides* em *PowerPoint* e, após a explanação, exibiu um vídeo sobre igualdade. Após esses momentos, os alunos tinham de fazer um desenho que representasse o Dia da Consciência Negra, no programa *Tux Paint*, cujo uso foi explicado pelo professor. Percebemos, nessa atividade, uma mescla das modalidades oral, escrita e visual, o que caracteriza os textos da contemporaneidade e atrai bastante crianças e jovens, como pudemos observar nos discentes dessa sala, que demonstravam bastante interesse e interagiam com o professor. Verificamos, portanto, que a concepção de letramento digital adotada nessa atividade e naquela que trabalhou o jogo *Carta*

¹³ O jogo *Carta Enigmática* está disponível em <<http://www.atividadeseducativas.com.br>>. Acesso em ago. 2017.

Enigmática (Figura 3) considera as práticas sociais com uso das tecnologias digitais um processo que vai além da escrita, mesclando diversas linguagens para a construção de sentidos.

Observando as atividades de leitura e interpretação de textos no laboratório de informática, percebemos que, em sua grande maioria, elas foram realizadas a partir de textos escritos para o impresso e quase nenhuma delas possuía características hipertextuais, tais como links, articulação dos modos escrito, visual e oral etc., conforme podemos perceber no seguinte exemplo (Figura 4), capturado durante a observação das aulas, através do programa *Cantasia Studio*:

Figura 4 – Texto utilizado para atividade de interpretação



Essa atividade¹⁴ objetivava que os alunos lessem o texto e respondessem às questões relativas a ele, e consistia em localizar informações explícitas, tais como título e autor, identificar objetivo e tema do texto, fazer inferências etc. As observações realizadas comprovaram que os textos multimodais, tão presentes nas atividades cotidianas realizadas por meio da internet, nem sempre são trabalhados na escola, e que esta ainda considera o letramento como um fenômeno somente linguístico, desconsiderando seus aspectos políticos e sociais. Além do mais, percebemos que, quando o professor trabalha conteúdos de leitura e interpretação textual, seu planejamento está quase sempre voltado para uma concepção de letramento digital que tem como âncora a escrita, desconsiderando outras formas de fazer sentido com as ferramentas digitais, tais

¹⁴ A atividade foi retirada da internet e está disponível em <<http://www.professoracarol.org/HOTPOTATOES/cronica-aBola-interpretacao.htm>>. Acesso em ago. 2017.

como textos orais, visuais etc. Desse modo, podemos inferir que, para o docente participante da pesquisa, desenvolver o letramento digital de seus alunos é ampliar e leitura e a escrita por meio das tecnologias digitais. Sobre essa questão, Kleiman (2014, p. 82) considera que

os significados sociais de diferentes formas verbais e não verbais [...] e os modos em que são intencionalmente combinados para ressoar e construir outros significados [...] não são levados em conta na interpretação do texto multimodal e de seus variados suportes, apesar de a imagem estar ocupando, suplantando, até, a palavra escrita em muitas situações comunicativas de diversas instituições letradas.

Observamos também uma grande preocupação das escolas com as avaliações externas, que ainda não consideram o letramento digital de seus alunos, apesar de já encontrarmos pesquisas brasileiras que propõem uma matriz de letramento digital (DIAS; NOVAIS, 2009; ROSA, 2013; BORGES, 2017). Consideramos que, se houvesse no Brasil, como ocorre nos Estados Unidos e França (USA, 2009; BORGES, 2017), avaliações para averiguar o nível de letramento digital dos alunos, teríamos uma preocupação maior nas escolas em desenvolver outras questões relacionadas a esse aspecto, tais como domínio das tecnologias, integração entre as diversas modalidades para construção do sentido, acesso e avaliação das informações etc. Assim, talvez as escolas pudessem trabalhar com um conceito mais amplo de letramento digital e se desvencilhar das avaliações externas¹⁵, preparando mais seus alunos para a vida.

Pensamos que isso ocorre porque o docente, formado em uma cultura do texto escrito, não se sente capaz de ensinar e analisar esses textos, pois, conforme Kleiman (2014, p. 81), “ao observarmos os currículos oficiais para o ensino, em diversos estados e municípios do país, percebemos que novelas gráficas, livros ilustrados, jornais e revistas populares são tolerados, mas não aparecem como objetos de estudo e análise”. Além do mais, os resultados mostrados anteriormente podem ter como causa a formação inicial e continuada do professor. Com relação à formação inicial, verificamos, através do questionário preparado para os docentes, que, dentre os cinco participantes, um é licenciado em Pedagogia, outro em Letras e três são licenciados em Química. Esses dados demonstram que o município de Tauá-CE tem uma política de contratação de professores adequada, pois está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96 (BRASIL, 1996), que exige nível superior para os docentes do Ensino Fundamental. No entanto, surpreende-nos que o professor licenciado em Química tenha de ministrar aulas de Português para alunos do Ensino Fundamental I, bem como o docente formado em Letras tenha de lecionar Matemática, pois estes profissionais elaboram atividades de todas as disciplinas. Com relação às disciplinas cursadas na faculdade que estão relacionadas ao uso das tecnologias, somente o pedagogo afirmou ter cursado uma disciplina relacionada às tecnologias de informação e comunicação; os demais participantes não tinham formação específica sobre o uso das tecnologias na educação.

¹⁵ Durante nossas observações, várias vezes, os professores das escolas nos informavam que os alunos iriam para o laboratório de informática para fazer simulados das avaliações externas federais (SAEB) ou estaduais (SPAECE), nos quais eles iriam fazer provas de Português e Matemática. Nessas ocasiões, não fizemos observações porque este tipo de tarefa não interessa ao nosso projeto, pois essas atividades não tinham nenhuma diferença das provas impressas realizadas em sala de aula convencional.

A formação continuada de docentes para o uso das tecnologias também indica uma das carências que pode justificar os problemas no planejamento das atividades para desenvolver o letramento digital dos alunos. Nesse quesito, somente um professor fez um curso de informática básico e outro estudou Excel básico. Com relação ao Linux, sistema operacional utilizado nas escolas, somente dois professores tiveram formação para este sistema. Em seguida, indagamos sobre a formação para uso das tecnologias na educação e, mais especificamente, no ensino de Português. Os resultados revelam que somente um professor fez curso específico; nenhuma formação foi voltada para o Ensino de Língua Portuguesa. No entanto, constatamos que os docentes têm reuniões semanais de planejamento e estudo com o responsável pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretaria de Educação Municipal, o que pode ser considerado uma formação em serviço. Verificamos, portanto, que o acesso às tecnologias digitais não é suficiente para ampliação do letramento digital dos alunos e que a formação dos docentes é um aspecto que não deve ser negligenciado pelas políticas públicas. Acreditamos ainda que essas formações poderiam, inclusive, ser realizadas com o uso das tecnologias, pois conforme Prado e Silva (2009, p. 70-71),

a formação do educador desenvolvida nos ambientes virtuais, que muitas vezes simula uma situação presencial desenvolvida numa perspectiva reflexiva que favorece a reconstrução da prática pedagógica voltada para integração das tecnologias e mídias aos conteúdos curriculares, caracteriza uma nova forma de aprender e de ensinar.

É importante ainda destacar que estas formações devem ter como cerne a ampliação do letramento digital dos alunos e não somente o uso das tecnologias digitais para a ampliação do letramento escolar, uma vez que, ao sair da escola, o discente, certamente, irá se deparar com questões que precisam ser resolvidas com o uso das tecnologias digitais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias de informação e comunicação são ferramentas importantes no ambiente escolar porque são atraentes para crianças e jovens e auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, principalmente por oferecer diversificadas possibilidades de interação e construção de sentidos. Nesse sentido, as instituições de ensino devem utilizar essas ferramentas em suas atividades pedagógicas; no entanto, essas atividades não podem ser somente uma transferência do impresso para o virtual, pois é necessária a compreensão de que a inserção das tecnologias nas sociedades possibilitou mudanças nas formas de interagir e se informar.

Com a pesquisa, percebemos que algumas atividades realizadas no laboratório de informática são exercidas de forma descontextualizada e outras são atividades de interpretação textual, criação de texto etc. Verificamos também que os alunos se sentem atraídos por essas ferramentas e que os profissionais lotados nesse ambiente, apesar de perceberem as tecnologias digitais como um recurso para auxiliar a repassar os conteúdos, não têm formação adequada para compreender suas diversas possibilidades de uso para

ampliar as práticas de letramento digital dos alunos. Sendo assim, reconhecemos que há alguns obstáculos a superar com relação ao uso das tecnologias digitais nas escolas públicas, a fim de se poder utilizá-las para alfabetizar letrando digitalmente os alunos.

Outro aspecto importante constatado na pesquisa é que, enquanto as tecnologias digitais proporcionaram o surgimento dos *Novos Estudos sobre Letramentos*, em que está subjacente o modelo ideológico de letramento, as escolas estão utilizando essas ferramentas para reforçar o modelo autônomo de letramento, ou seja, as tecnologias digitais são utilizadas para mascarar velhas metodologias. Além do mais, considerando a desproporcionalidade entre o acesso às tecnologias pelos brasileiros e o nível de letramento dessa mesma população, e verificando as descobertas da pesquisa, entendemos que seja necessário implantar políticas públicas tanto no que diz respeito à formação de professores quanto à instituição de avaliações que verifiquem o nível de letramento digital dos alunos, uma vez que é notório que o acesso às tecnologias digitais não é suficiente para o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. C. Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios (Introdução). In: _____. (Org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 15-17.
- BALBONI, M. (Coord.). *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil 2007*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2008. Disponível em: <<http://www.cetic.br/tic/2007/indicadores-cgibr-2007.pdf>>. Acesso em: out. / 2008.
- BORGES, F. G. B. A construção de uma metodologia para o letramento digital. *Raído*, Dourados, v. 11, n. 25, p. 280-294, jan./jul. 2017.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BURKE, B. *Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias*. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- BUZATO, M. E. K. Letramento digital abre portas para o conhecimento. *EducaRede*. Entrevista por Olivia Rangel Joffily em 23/01/2003. Disponível em: <www.educarede.org.br>. Acesso em: 21 maio 2003.
- _____. Desafios empíricos-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 1, p. 45-62, jan./jun. 2007.
- CAVALCANTE Jr, F. S. *Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. In: III Encontro Nacional sobre Hipertexto. *Anais...*Belo Horizonte, CEFET-MG, 2009. Disponível em <<http://www.hipertexto2009.com.br/anais/p-w/poruma-matriz.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.
- DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n.1, p. 23-35, 2003.
- FERRARO (FERRARI), A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev.1985.
- _____. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: crianças e adolescentes, jovens e adultos. *Cad. Educ*, Pelotas, n. 10, p. 5-38, jan./jun. 1998.
- KLEIMAN, A. B. Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- _____. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.

- LÉVY, P. *O que é o virtual?*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU: 1986.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.
- PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. Letramento Hipertextual: um amálgama de letramentos demandados em cursos on-line. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 401-430, 2016.
- PRADO; M. E. B. B; SILVA, M. G. M. da. Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 79, p. 61-74, jan. 2009.
- RIBEIRO, A. E. Habilidades com a leitura e a escrita. *Estado de Minas*, Belo Horizonte: MG, 14 fev. 2006. Disponível em: <http://www.vivaleitura.com.br/artigos_show.asp?id_noticia=18>. Acesso em: jul. 2007.
- RIBEIRO, A.L.; COSCARELLI, C.V. Jogos online para alfabetização: o que a Internet oferece hoje. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte/MG, 2009.
- RODRIGUES, A. de J. *Metodologia científica*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- ROSA, F. R. Por um indicador de letramento digital: uma abordagem sobre competências e habilidades em TICs. CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 6., 2013, Brasília. *Anais...* Brasília/DF, 2013. Disponível em: <http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/2013/V_CONSAD/VI_CONSAD/035.pdf>. Acesso em: ago. 2013.
- ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press, 1981.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.
- _____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy. In: *Theory and practice. Current Issues in Comparative Education*, London, v. 5, n. 2, May 2003.
- TERRA, M. R. Letramento e letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *D.E.L.T.A.*, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.
- USA, *Technological Literacy Framework for the 2012 National Assessment of Educational Progress*. WestEd, 2009 (Discussion Draft – 7/24/09). Disponível em: <<http://www.docstoc.com/docs/11386736/Draft-Technological-Literacy-for-NAEP>>. Acesso em: 6 mar. 2011.
- VICENTE; R. B.; CAMPOS, J. M. T. Letramento digital nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Metalinguagens*, n. 5, p. 78-89, maio 2016.
- XAVIER, A. C. Letramento digital: impacto das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2011.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em: 09/10/17. Aprovado em: 16/07/18.

Title: *Concepts and models of digital literacy: what do elementary schools adopt?*

Author: Regina Cláudia Pinheiro

Abstract: *This article is based on Street (1984; 2003), Scribner and Cole (1991), Kleiman (1995; 2014), Cavalcante Jr. (2003), Buzato (2003; 2007), Ribeiro (2006), Xavier (2011) and Borges (2017). It aims to describe and analyze the digital literacy practices of students from elementary school. It is developed in Portuguese language classes which take place in a computer lab in order to identify the literacy model and digital literacy design that underlies those practices. To do so, we carried out a case study, using the following data construction tools/techniques: (i) questionnaire applied to professionals gathered in a computer lab; (ii) observation of Portuguese language classes held in a computer lab; (iii)*

interview with students. Most of the results show that digital literacy practices undertaken by students in the surveyed schools, have a concept of literacy, considering writing the anchor of these practices, based on an autonomous model of literacy.

Keywords: Digital technologies. Digital literacy. Models of literacy.

Título: *Conceptos y modelos de letramiento digital: ¿lo que escuelas de enseñanza primaria adoptan?*

Autora: Regina Cláudia Pinheiro

Resumen: Este artículo es basado en Street (1984; 2003), Scribner y Cole (1991), Kleiman (1995; 2014), Cavalcante Jr. (2003), Buzato (2003; 2007), Ribeiro (2006), Xavier (2011) y Borges (2017), u tiene el objetivo de describir y analizar las prácticas de letramiento digital de alumnos de la Enseñanza Primaria, desarrolladas en las clases de Portugués en el laboratorio de informática para de identificar el modelo de letramiento y la concepción de letramiento digital subyacentes a esas prácticas. Para ello, realiza un estudio de caso utilizando los siguientes instrumentos/técnicas para construcción dos dados: (i) cuestionario aplicado a los profesionales del laboratorio de informática; (ii) observación de las clases de portugués realizadas en el laboratorio de informática; (iii) entrevista con los alumnos. Los resultados indican que las prácticas de letramiento digital ejercidas por los alumnos en las escuelas investigadas tienen como base un concepto de letramiento que considera la escrita como áncora de esas prácticas, y se apoyan en el modelo autónomo de letramiento.

Palabras clave: Tecnologías digitales. Letramiento digital. Modelos de letramiento



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180310-15017>

O ATO DE CURTIR: A ESTANDARDIZAÇÃO DA RESPONSABILIDADE NO FACEBOOK

Artur Daniel Ramos Modolo*

Universidade de São Paulo

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

São Paulo, SP, Brasil

Resumo: O presente artigo analisa publicações feitas por páginas de divulgação científica brasileira no Facebook, tomando como base o conceito de responsividade proveniente da teoria bakhtiniana. Em virtude de as redes sociais disponibilizarem meios standardizados e quantificáveis de formas responsivas, investiga parte das consequências produzidas por esse tipo de interatividade online. Concilia dados qualitativos e quantitativos do corpus analisado para produzir uma interpretação sobre o ato de curtir no Facebook. Como material, coletou todas as publicações, durante quatro meses, das páginas da Pesquisa FAPESP, Scientific American Brasil e Superinteressante. O resultado permite identificar características discursivas e temáticas dos posts que obtiveram maior repercussão entre os leitores, assim como estabelecer relações entre a leitura hipertextual, a web 2.0 e as formas responsivas produzidas nesse contexto.

Palavras-chave: Responsividade. Análise dialógica. Redes sociais. Standardização. Facebook.

1 INTRODUÇÃO

I can't write without a reader. It's precisely like a kiss – you can't do it alone¹.

(John Cheever)

A responsividade é um conceito fundamental para as reflexões da teoria bakhtiniana. Se, por um lado, todos os agentes sociais contam com uma consciência responsável e única, por outro, Bakhtin (2012) afirma ser inviável que a consciência individual se baste a si mesma. Ao proferir um enunciado, extrapolam-se as fronteiras puramente linguísticas da sintaxe frasal e dos modelos comunicativos de alternâncias de posições estáticas (falante e ouvinte) para se assumir um posicionamento axiológico e ideológico. Tal posição valorativa frente ao mundo é, concomitantemente, única e não isolada do seu entorno.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2010b) afirma que o enunciado e o seu autor sempre reagem e estão à espera do discurso alheio, expresso por outra consciência, capaz de

* Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa. Fomento à Pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Proc. 2013/09828-1. E-mail: adrmodolo@gmail.com.

¹ Tradução livre da língua inglesa para a língua portuguesa: Eu não posso escrever sem um leitor. É precisamente como um beijo – você não pode fazê-lo sozinho”.

avaliá-los e, de tal modo, preencher uma lacuna intrínseca de sua constituição. Embora, na transição entre o final do século XX e início do XXI, progressos científicos, comunicativos e tecnológicos tenham transcorrido, a complementaridade intersubjetiva segue a ser essencial para o engajamento dos agentes sociais em trocas discursivas diversas.

A relação entre identidade e alteridade é um componente basilar de qualquer processo de comunicação, porém os modos pelos quais essa relação se constitui são necessariamente históricos. A contemporaneidade e as novas tecnologias possibilitaram meios inéditos para que a atividade verbal e interação social se materializem: aplicativos de relacionamento (*Happn, Tinder*), conversas individuais e em grupos (*Messenger, WhatsApp*) edição e envio de conteúdo imagético diverso (*Instagram, Snapchat*), em meio a outros exemplos possíveis, ilustram variações de formas de materializar a sociabilidade *online*. No princípio da popularização da Internet para uso doméstico, no final do século XX, a geração e publicação de conteúdo encontravam-se sob o domínio de portais e *sites* oficiais da imprensa (*UOL, Folha de S.Paulo, Veja* etc.). Ocorreu, sobretudo no início do século XXI, uma mudança paradigmática que ampliou a quantidade de internautas capazes de publicar enunciados *online*, especialmente em *blogs*, redes sociais e páginas gratuitas. Essa nova modalidade da *web* é denominada como 2.0, em contraste com a antecessora *web 1.0*, menos dinâmica e colaborativa.

O primeiro autor a cunhar essa *web* como 2.0 foi DiNucci (1999), ao enfatizar o aspecto interativo dessa nova forma de rede que, até o momento, era apenas um embrião. Golbeck (2013) afirma que um maior grau de interatividade é possível graças à abertura e simplificação de possibilidades para os internautas se tornarem autores dos mais diversos enunciados e, simultaneamente, viabilizar canais responsivos para uma maior parte dos usuários. Dessa maneira, permite-se que mais leitores se posicionem com comentários, contribuições e críticas ao conteúdo publicado. Essa transformação produziu consequências no que Bakhtin (2010a) denomina como inter-relação “*eu-outro*”. Nesse contexto, o internauta passa a transitar entre a posição de leitor e autor. Embora em cada ato responsivo se assumam determinadas posições, durante a navegação move-se constantemente entre ambas as condições.

De um ponto de vista axiológico, essa ruptura viabilizou aos internautas a expressão mais veloz e dinâmica de um posicionamento ético e ideológico frente aos diversos enunciados que compõem a trama de relações discursivas na Internet. Em um segundo grau, as redes sociais ensinam tanto a publicação de enunciados por seus membros, quanto a criação de possíveis nós² em grupos formados por *hobbies* e gostos em comum (esporte, música, cinema); compartilhamento de visão de mundo (movimentos sociais, perspectivas políticas) ou por afinidade intrapessoal (amigos de infância, colegas de trabalho) etc.

Nas redes sociais estabelecidas na Internet, a qualidade real dessas interações pode variar em intensidade e propriedades, isto é, tais pessoas podem, ou não, realmente se conhecer *offline*, ser extremamente próximas ou, ainda, somente terem contato

² Na linguagem dos estudos de redes sociais elaborada por campos das ciências sociais (antropologia, ciência política e sociologia), o conceito de *nó* é comumente empregado para designar as ligações entre dois “pontos” de uma rede social, isto é, algum grau de relação social engendrada por dois agentes.

superficial. Apesar da gama de diferenciações possíveis de intimidade entre os agentes sociais, essas conexões são comumente qualificadas de forma genérica: “seguidores”, “leitores”, “fãs” ou “amigos” nas redes sociais *online*. Uma característica central dos membros dessas redes é, portanto, a possibilidade de relacionar-se responsivamente tanto com o conteúdo publicado pela imprensa e mídia *online*, quanto com os demais usuários a eles associados.

Outro traço distintivo desse autor/leitor em redes sociais é a sua característica hipertextual. O conceito de hipertexto, embora mais notório nas novas tecnologias, data de meados do século XX. Bush (1945) postulou a criação de uma rede de informações associativa, diferente das ordens numéricas e alfabéticas, como a ordem dos verbetes em um dicionário, ou a disposição de livros na biblioteca. Nelson (1965) foi o primeiro a coroar nominalmente a ideia de hipertexto, sugerindo uma leitura mais “intuitiva” e “não-linear” estabelecida em dispositivos digitais, ao invés de impressas no papel. Apenas décadas mais tarde, em meados de 1990, diante do crescimento do uso de computadores no uso doméstico e profissional, o conceito de “leitor hipertextual” passou a ser utilizado por autores como Moulthrop (1994), Bolter (1997) e Bloor (1997). Esse leitor de conteúdo digital, portanto, não pode ser considerado similar ao leitor de um gênero do discurso como o romance tradicional, cuja leitura típica se inicia na primeira página e segue, no geral, de modo linear até o seu final.

A dinâmica de uma rede social *online* propicia um processo contínuo de avaliação das palavras de outrem. Em um *post* (postagem)³ é especialmente incerto qual comentário ou réplica dará o que Bakhtin (2010a) classifica como a “última palavra”. Diante de milhões de outros membros, é difícil elaborar o cálculo final de quais serão as reações manifestadas pelas posições axiológicas e ideológicas frente ao conteúdo inicial. A soma da pluralidade cultural e valorativa observada nos usuários do *Facebook* com a variedade de recursos semióticos disponíveis aos usuários, nessa rede, resulta em um *corpus* multifacetário e complexo.

Tal panorama expõe um dilema na análise dos enunciados presentes no *Facebook*. De um lado, há a heterogeneidade das características de uma rede social e, portanto, privilegiar somente uma propriedade dos enunciados analisados é desconsiderar o sincretismo semiótico e a pluralidade dos agentes sociais constituintes da rede. Por outro lado, esmiuçar todas essas nuances no *Facebook* resultaria na formação de um gigantesco mosaico de fragmentos sem que esta soma de propriedades resulte em uma análise coesa.

A miríade constitutiva das redes sociais é composta, ademais, por sua capacidade de englobar uma série de esferas, sendo possível encontrar páginas de arte, cotidiano, esporte, política, religião etc. Diante da inviabilidade de analisar pormenorizadamente os enunciados produzidos por cada um desses campos no *Facebook*, optou-se por selecionar páginas de divulgação científica como elemento de estudo. Conforme indicado por Grillo

³ No decorrer do presente artigo, optou-se por adotar a forma em língua inglesa para designar parte das ferramentas disponíveis no *Facebook* e na Internet. Essa escolha se deve ao fato de que entre os falantes de língua portuguesa o “*post*” se tornou uma forma comum de se referir a esse tipo de enunciado publicado na rede, de forma similar ao uso de palavras como *e-mail*, *chat* e *blog*. Outro incentivo positivo para optar por “*post*” é o respeito à forma original empregada pelo próprio *Facebook*. Deve-se esclarecer que a ação de enviar um “*post*” é comumente expressa como o ato de “postar”, na qual um verbo já dicionarizado em língua portuguesa é reaproveitado com uma nova acepção.

(2013), a divulgação científica se dá como resultado da relação dialógica entre diversas esferas: a educacional, a jornalística e a científica, que submete seus saberes à avaliação crítica de leitores oriundos dos mais diversos campos de atividade humana. Essa característica híbrida da divulgação científica a torna, portanto, uma produção discursiva privilegiada por mobilizar panoramicamente uma rede social.

O presente artigo observa, com maior precisão, a maneira pela qual a responsividade é estabelecida entre os usuários do *Facebook* e as páginas de revistas de divulgação científica selecionadas para estudo (*Pesquisa FAPESP*, *Scientific American Brasil* e *Superinteressante*). Diante da maior interatividade produzida pela *web 2.0*, é necessário considerar que a ruptura de linearidade da leitura tradicional é apenas parte das características desse internauta como autor/leitor. Ao considerar que as redes sociais disponibilizam formas responsivas estandardizadas e quantificadas, investiga-se, nesse estudo, parte de suas consequências no âmbito do discurso e da linguagem.

2 METODOLOGIA E CORPUS

Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida.

(Mikhail M. Bakhtin)

Os conceitos mobilizados pelos autores do Círculo de Bakhtin focalizam uma série de aspectos da criação verbal: arquitetônica, autoria, ideologia, estilo, gênero discursivo, entre outros. Diante da inviabilidade metodológica de analisar minuciosamente todas as dimensões constituintes dos enunciados, a opção pela responsividade como elemento-chave de análise se deve, sobretudo, a dois motivos: i) o fato de o *Facebook* viabilizar meios particularmente velozes, simples e acessíveis para que a interação verbal entre seus membros se materialize em comparação com a divulgação científica em forma impressa e ii) a centralidade das formas responsivas na avaliação dos enunciados publicados nessa rede social. Tais contrastes são particularmente observáveis na comparação entre jornais e revistas com as páginas de divulgação científica no *Facebook*. Em seu formato impresso, disponibilizam-se pequenas seções interativas, como as cartas dos leitores, nas quais uma fração relativamente pequena de mensagens é registrada, já nas redes sociais é possível receber uma quantidade muito maior de respostas dos usuários via curtidas/reações, compartilhamentos e comentários.

A estandardização da responsividade no *Facebook* ocorre de maneira mais aguda no uso de curtidas, por essa razão privilegiou-se a sua observação: é o modo mais automatizado, simples e veloz de reagir a um enunciado publicado. Bakhtin (2012) menciona a historicidade concreta, em circunstância e tempo específicos, como determinante para a apreensão de qualquer conteúdo-sentido de uma ação. De forma análoga, Volóchinov advoga que o exame do “horizonte social” é um ponto de partida de seu método da ciência da linguagem. Com o objetivo de apreender esse entorno, elabora-se uma breve cronologia das formas responsivas no *Facebook*, assim como se busca compreender os possíveis resultados da criação de uma ferramenta que produz “respostas” instantâneas aos enunciados publicados nessa rede.

O segundo esforço de análise se dedica ao exame empírico do corpus. Conciliam-se dados qualitativos e quantitativos com o objetivo de observar quais posts obtiveram a maior quantia de curtidas/reações em cada uma das revistas analisadas, assim como características qualitativas – estilo, tema, composição – desses enunciados.

O corpus total é composto pelas publicações enviadas pelas páginas do Facebook das revistas Scientific American Brasil, Pesquisa FAPESP e Superinteressante. O Facebook é, contemporaneamente, considerado a maior rede social na Internet em termos de usuários⁴, o que fez com que boa parte das instituições ligadas à divulgação científica criasse páginas em busca de ampliar o número de leitores e o alcance do material divulgado. Dentre outras páginas presentes no Facebook, as revistas selecionadas são capazes de fornecer um panorama heterogêneo da divulgação científica: i) a Pesquisa FAPESP é de origem pública e se concentra, no geral, nas atividades de acadêmicos, pesquisadores e cientistas brasileiros; ii) a Scientific American Brasil é a versão brasileira da revista estadunidense homônima e fornece um panorama do campo científico nacional e internacional, frequentemente destacando temas que também foram mencionados na versão norte-americana e iii) a Superinteressante mescla curiosidades científicas, entretenimento e referências ao que Adorno (2002) qualifica como “indústria cultural” (filmes, quadrinhos, música e esporte).

Arquivou-se previamente o conteúdo enviado durante o intervalo de quatro meses de 2016 (1 de março / 30 de junho) das três supramencionadas páginas oficiais das revistas. As páginas selecionadas possuem um perfil editorial variado, cujos elementos repercutem nos posts mais curtidos. A curtida, que é um índice de algum grau de atenção obtido por um enunciado, que pode ser motivado por seu estilo, conteúdo temático, forma composicional, autoria, visualidade etc., guia a análise.

3 O ATO DE CURTIR COMO FORMA RESPONSIVA

Na indústria cultural o indivíduo é ilusório não só pela estandardização das técnicas de produção. Ele só é tolerado à medida que sua identidade sem reservas com o universal permanece fora de contestação. [...] O individual se reduz à capacidade que tem o universal de assinalar o acidental com uma marca tão indelével a ponto de torná-lo de imediato identificável.

(Theodor W. Adorno)

A responsividade dos usuários do *Facebook* se estabelece, sobretudo, por três formas: i) comentários; ii) compartilhamentos e iii) curtidas. Dentre elas, a maneira mais simples e frequentemente utilizada de avaliação responsiva de *posts*, comentários e páginas é agraciá-los com curtidas. Adorno (2002) assinala que a estandardização tem a capacidade de reduzir o individual à padronização, tornando-o universal e imediatamente identificável. As curtidas e reações produzem a uniformização da multiplicidade responsiva sob o *click* de um mesmo botão.

⁴ Até a publicação do presente artigo, o *Facebook* possuía a média diária de usuários de 1,37 bilhão e mensal de 2,07 bilhões. Fonte: <<https://newsroom.fb.com/company-info/>> Acesso em 06 dez. 2017.

A curtida é um pequeno prêmio dado ao conteúdo que, de algum modo, o leitor deseja positivar ou, em certos casos, manifestar alguma forma de filiação, interesse e/ou afetividade. Uma quantidade maior de curtidas é, portanto, um indicativo de que algum fator constitutivo do enunciado – visual, verbal ou sonoro – atraiu a atenção de um maior número de leitores ao ponto de eles afirmarem esse apreço perante os demais membros do *Facebook*.

Para compreender a importância das curtidas, deve-se reconhecer a relevância social dessa ferramenta entre os usuários da rede social, uma vez que os nomes, imagens de perfil e o número de usuários que curtiram são expostos ao lado das páginas, *posts* e comentários. As curtidas funcionam, portanto, como um sistema de gratificação instantâneo no qual se estabelece um sistema de troca de capital simbólico entre os diversos integrantes do *Facebook*. O capital simbólico é definido por Bourdieu (1989) como fama, prestígio, reputação, credibilidade etc. Outras formas de capital – cultural, econômico e social – podem ser transmutados para capital simbólico, na medida em que são percebidos e reconhecidos como legítimos. As formas responsivas do *Facebook* se tornam, portanto, moedas quantificadas e acumuláveis desse tipo de capital entre os seus membros.

Em relação ao símbolo original da curtida, trata-se de uma ilustração do que comumente classifica-se, em língua portuguesa, como o "sinal de positivo". De acordo com Sherzer (1991), é uma das expressões típicas da linguagem corporal no ocidente (Américas e Europa), cuja origem remonta à antiguidade clássica. Popularmente, o sinal de positivo foi historicamente associado ao veredito sobre vida ou morte dos gladiadores nas arenas, embora essa origem ainda necessite ser confirmada. De acordo com outros autores, Morris et al. (1979), é provável que esse gesto seja ainda mais antigo, pois se estabelece pela expressão corporal de forma dicotômica entre o positivo (polegar direcionado para cima) e o negativo (polegar direcionado para baixo).

Figura 1 – O “botão” de curtir original do Facebook



Fonte: <<http://www.turquoise-creative.co.uk/facebook-redesigns-like-button>>.

Sherzer (1991) afirma que o uso do polegar direcionado para cima é especialmente popular e produtivo no Brasil. Ao contrário de outras nações, esse sinal é utilizado em uma variedade de ocasiões corriqueiras da vida social, quando se deseja positivar determinada ação ou enunciado sem o acompanhamento verbal, assim como para agradecer alguém ou, até mesmo, em determinadas formas de despedida. Os usos do “sinal de positivo” são, portanto, variáveis, sendo mais ou menos frequentes, embora, de forma geral, expressem uma avaliação favorável em relação a algo ou alguém.

No *blog* oficial do *Facebook*, Pearlman (2009), co-criadora do botão de curtir, detalhou que uma das motivações para a criação dessa ferramenta foi propiciar um atalho capaz de substituir pequenos enunciados de teor afetivo como “incrível” e “parabéns”. A

simplificação gerada pela criação desse botão vem ao custo de que uma curtida pode ser motivada por uma série de fatores. Diante de um mesmo *post*, diferentes leitores podem curtir-lo em virtude de distintas razões: concordância com o argumento exposto por algum sujeito-autor; interesse por um determinado tema, admiração estética ou ainda apenas devido a uma correspondência ideológica parcial ou total com o enunciado. No limite, a curtida pode ser utilizada até mesmo de maneira irônica, quando empregada como modo de demonstrar uma falsa apreciação por algo para o qual, de fato, não se tem qualquer predileção, concordância ou forma de emoção positiva. A variedade de motivações responsivas são todas conjugadas sob uma mesma expressão sígnica, uma vez que a standardização as reduz a um aspecto similar e padronizado.

Gradativamente o *Facebook* passou a viabilizar um número maior de formas preestabelecidas de se posicionar frente a um *post*. A partir de atualizações feitas durante os anos de 2015 e 2016, ampliou as possibilidades de curtir para diferentes tipos de reações (figura 2): curtir (*like*), amei (*love*), haha, uau (*wow*), triste (*sad*) e grr (*angry*). O acréscimo de novas reações certamente adiciona novas nuances para a avaliação de enunciados no *Facebook*, porém seguem como expressões genéricas e standardizadas da responsividade, uma vez que são apenas indicativos da impressão geral causada no leitor hipertextual.

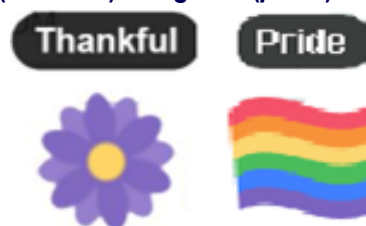
Figura 2 – Novas possibilidades de reações a um *post* no *Facebook* a partir do botão de curtir



Fonte: <www.facebook.com> .

Durante o dia das mães em 2016 e 2017, o *Facebook* adicionou temporariamente outra possibilidade de reação para seus usuários; o botão de gratidão (*thankful*) foi removido das opções de reações após esse período. A inserção de novas reações induzidas por festividades ou pelo interesse de ampliar temporariamente as possibilidades disponíveis aos usuários é, portanto, algo factível, como no mês em que foi celebrado o orgulho *gay* (figura 3).

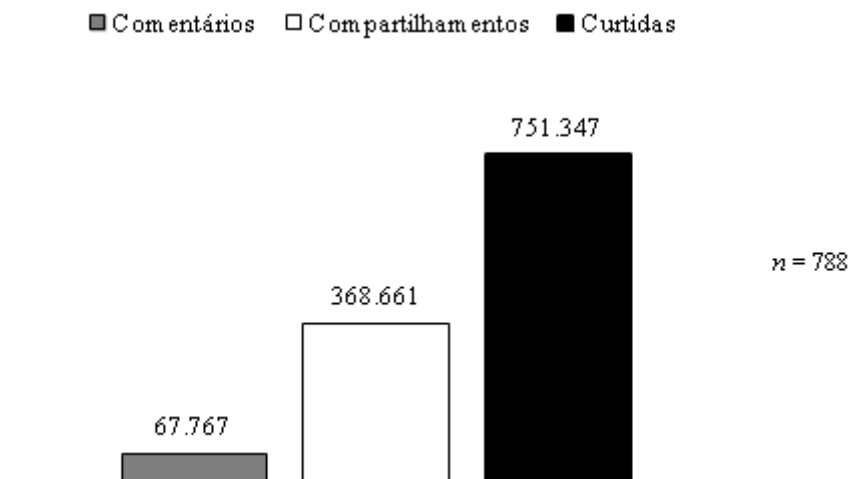
Figura 3: Reação de gratidão (*thankful*) e orgulho (*pride*)



Fonte: <www.facebook.com> (imagem adaptada).

É necessário considerar que o usuário do *Facebook*, ao acessar o seu *feed* de notícias, depara-se com uma série de enunciados com diferentes características linguísticas, axiológicas e semióticas. O leitor hipertextual nesse contexto, de acordo com a média dos resultados obtidos, em todas as páginas analisadas, demonstra ter preferência pelo uso de curtidas como a forma mais popular de expressar alguma reação diante do conteúdo de um *post* (gráfico 1).

Gráfico 1 – Soma total (Σ) de curtidas, compartilhamentos e comentários



Positivar um *post* de maneira estandardizada não é uma exclusividade do *Facebook*. Outras redes sociais *online* como o *Instagram*, que a partir de abril de 2012 foi adquirida pela corporação do *Facebook*, e o *Twitter*, que substituiu a opção de “favoritar” por “curtir”, adotam ferramentas similares. A rede social *Google +* também possibilita que os usuários positivem um *post* com um “+1”. Ainda que haja variações na forma de denominar tais avaliações favoráveis, a significação de tais gestos é relativamente semelhante, assim como o fato de serem agregados de forma quantitativa, isto é, sempre somar o número de membros da rede que positivaram um dado *post*, página ou comentário.

Há indícios, portanto, de haver uma tendência geral das maiores redes sociais na Internet em disponibilizar meios estandardizados de responsividade. Particularmente no *Facebook*, a opção de curtir é tão característica da rede que a corporação detém a patente comercial sobre o ícone com o gesto de polegar direcionado para cima nas cores branca e azul, tal qual é apresentado em suas páginas⁵.

⁵ Lista completa de patentes comerciais sob o domínio da corporação *Facebook*: <<https://www.facebookbrand.com/trademarks/>>. Acesso em 19 nov. 2017.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

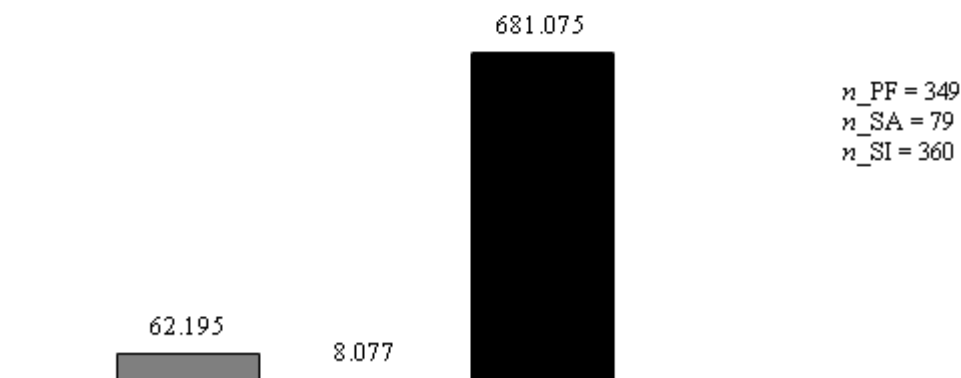
Nenhum reflexo sobre mim mesmo pode me concluir integralmente, pois, sendo imanente à minha consciência responsável e única, torna-se fator de sentido e valor do desenvolvimento ulterior dessa consciência; minha própria palavra sobre mim mesmo não pode ser essencialmente a última palavra.

(Mikhail M. Bakhtin)

A quantificação das curtidas opera como um dos índices capaz de sinalizar os *posts* que mais atraíram a atenção dos leitores expressa pelos meios responsivos. Antes de investigar as características composicionais dos enunciados mais curtidos, examinam-se os dados quantitativos e qualitativos obtidos pela pesquisa. Faz-se necessário, em primeiro lugar, destacar e refletir sobre as disparidades na quantidade total de curtidas recebidas por cada revista no total dos *posts* publicados durante o período de arquivamento das publicações.

Gráfico 2 – Somas (Σ) de curtidas dos *posts* arquivados em cada página

■ Pesquisa FAPESP (PF) □ Scientific American Brasil (SA) ■ Superinteressante (SI)

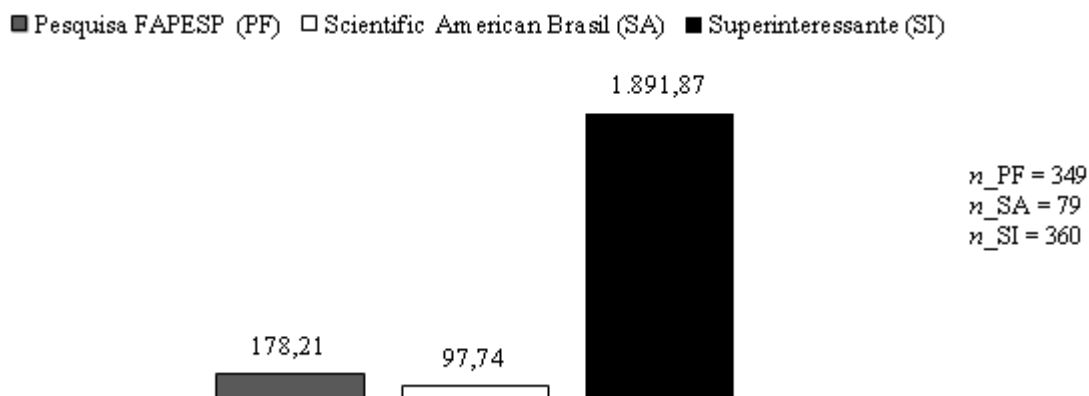


Ao se deparar com os diferentes montantes resultantes de curtidas totais dos *posts* de cada revista, faz-se inevitável a indagação acerca dos motivos de o total de curtidas recebido pelos *posts* da página da revista *Superinteressante* ser diversas vezes maior que o das demais páginas. Os *posts* da página da revista *Superinteressante* acumularam maior quantidade de curtidas (681.075) que os *posts* da *Pesquisa FAPESP* (62.195) e *Scientific American Brasil* (8.077). Importa considerar o grau de diferença na comparação, pois o total acumulado pela *Superinteressante* foi mais de dez vezes maior do que o da segunda revista pesquisada (*Pesquisa FAPESP*). Um dos pontos de partida dessa análise será compreender os motivos de tal diferença.

Salienta-se que, apesar de haver relevante disparidade estatística, uma série de fatores deve ser considerada antes de tecer qualquer síntese final sobre tal comparação. Um ponto inicial para esclarecer as razões dessa diferença é o número de *posts* que cada

uma das revistas publicou durante o dado período. A página da revista *Superinteressante* foi a que apresentou atividade mais intensa em números absolutos ($n_{SI} = 360$) durante o período de quatro meses, resultando em uma frequência de quase três *posts* por dia (2,92 *posts*). Em tal comparação, a página da revista *Pesquisa FAPESP* publicou quase a mesma quantidade de *posts* que a revista *Superinteressante* ($n_{PF} = 347$): em média foram publicados 2,84 *posts* por dia. A página da revista *Scientific American Brasil* teve o menor número de atividades na rede ($n_{SI} = 79$), menos de uma vez ao dia na média (0,61). Considerando tais disparidades entre a intensidade de atividades das revistas em suas respectivas páginas no *Facebook*, verifica-se que o grau de diferença entre o total de curtidas per *post* das páginas da *Pesquisa FAPESP* e da *Scientific American Brasil* diminui acentuadamente. No total acumulado por essas duas páginas, a distância era maior do que sete vezes ($62.195 / 8.077 = 7,70$) porém, quando comparada apenas a média de curtidas, a diferença cai para menos que o dobro ($\bar{x}_{PF} / \bar{x}_{SI} = 1,83$).

Gráfico 3 – Médias (\bar{x}) de curtidas por *post*



Ao considerar apenas a média de curtidas, os *posts* da revista *Superinteressante* seguem apresentando uma média de curtidas muito superior à das demais revistas. Um segundo fator distintivo é o de que essas páginas possuem diferentes quantidades de fãs/seguidores. Consistente com os resultados de outra pesquisa (MALHOTRA; MALHOTRA; SEE, 2013), o número de fãs é uma importante variável para determinar a área de alcance imediata e repercussão para um maior número de pessoas, pois facilita a divulgação dos enunciados postados entre os membros do *Facebook* que seguem e curtem determinada página.

Uma forma análoga de comparação é possível fazer ao tomar a quantidade de tiragem das revistas em sua forma impressa como índice comparativo, o que explicita uma tendência correlata ao que acontece no *Facebook* entre as páginas das revistas investigadas. A partir de dados divulgados entre os anos 2015 e 2016, a revista *Superinteressante* teve tiragem de aproximadamente 354.260⁶, a revista *Pesquisa*

⁶ Dados divulgados pela Editora Abril em seu site oficial: <<http://web.archive.org/web/20150529210350/http://publiabril.abril.com.br/tabelas-gerais/revistas/circulacao-geral>> Acesso em 11 set. 2016.

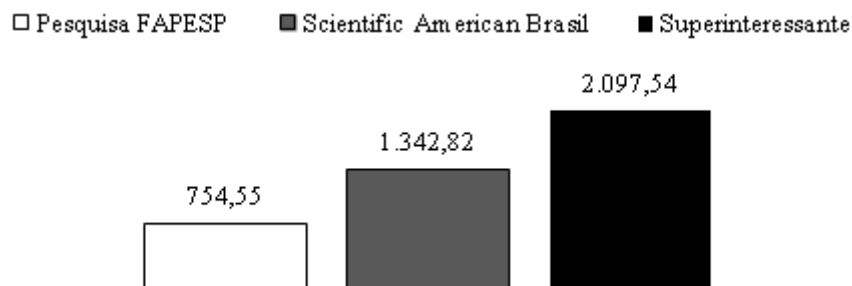
FAPESP teve tiragem de 43.400⁷, enquanto a *Scientific American Brasil* teve a menor delas, com 33.000⁸.

Há, portanto, certa correspondência entre a popularidade das revistas na forma impressa e o modo pelo qual ela reverbera em redes sociais na Internet. Ressalta-se que tal padrão se repete em outra rede social, o *Twitter*⁹, na qual a mesma ordem de popularidade é observada na comparação entre as três páginas oficiais, reforçando os laços que relacionam o poder de divulgação das revistas de forma *online* e *off-line*.

É esperado, portanto, que a maior tiragem e distribuição fora da rede facilitem a obtenção dos milhões de fãs da *Superinteressante* (3.854.770) e possibilite chances maiores de somas absolutas de fãs do que a *Pesquisa FAPESP* (134.470) e a *Scientific American Brasil* (131.248).

Esse número elevado de curtidas, apesar de ampliar o raio de divulgação dos *posts* entre os fãs e torná-los mais suscetíveis a curtir, compartilhar ou comentar publicações feitas pela revista, não garante a intensidade e frequência de responsividade de cada fã isoladamente. O gráfico 4 expressa que o inverso, na verdade, ocorre em relação ao número de fãs necessários para cada curtida em um *post* de cada página, especialmente na página da *Superinteressante*.

Gráfico 4 – Relação entre total de seguidores da página por curtida em um *post*



O gráfico acima indica que para cada 2.003,41 usuários que curtem a página da revista *Superinteressante*, apenas um resultará em uma curtida para cada *post*. Sendo assim, apesar de ter um total muito maior de seguidores, eles são quantitativamente menos ativos que os da *Pesquisa FAPESP* e da *Scientific American Brasil*. Nessa comparação, é preciso fazer uma série de comentários e interpretações dos dados apresentados: i) não é provável que os fãs das páginas sejam os únicos a curtir os *posts* publicados por ela, pois todas as páginas analisadas não exigem a obrigatoriedade de se tornar um fã para curtir

⁷ Dados divulgados pela Associação Nacional de Editores de Publicações em seu site oficial: <<http://www.anatec.org.br/index.php/component/content/article/30-midia-impressa/ciencia-educacao-e-linguistica/88-pesquisa-fapesp>> Acesso em 11 set. 2016.

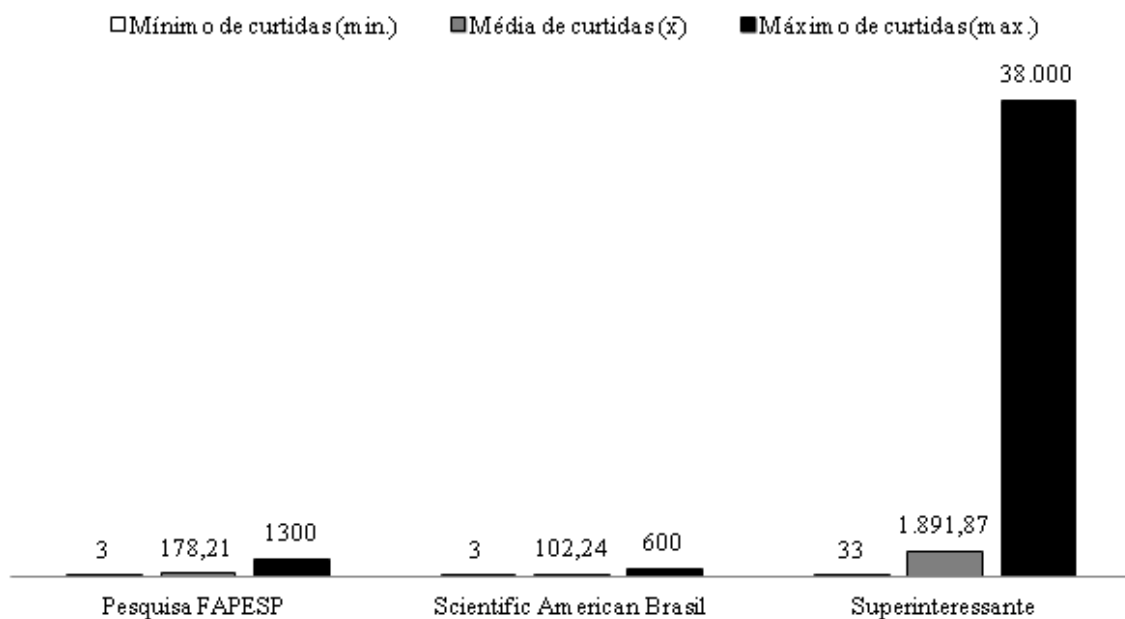
⁸ Dados divulgados pela Associação Nacional de Editores de Publicações em seu site oficial: <<http://www.anatec.org.br/index.php/component/content/article/30-midia-impressa/ciencia-educacao-e-linguistica/652-scientific-american-brasil>> Acesso em 11 set. 2016.

⁹ Comparação extraída de dados das páginas oficiais das revistas <<https://twitter.com/pesquisafapesp>> (30.600 de fãs/seguidores) <<https://twitter.com/sciambrasil>> (5.898 de fãs/seguidores) e <<https://twitter.com/revistasuper>> (2.960.000 de fãs/seguidores) Acesso em 09 out. 2016.

os *posts* da página¹⁰; ii) o número total de curtidas das páginas da *Pesquisa FAPESP* e *Scientific American Brasil* são relativamente semelhantes, mas a *Pesquisa FAPESP* necessita de menos fãs para cada curtida recebida por *post*; um fator que pode haver contribuído para o maior engajamento de seus fãs nos *posts* é que a *Pesquisa FAPESP* tenha se demonstrado mais ativa nos meses estudados, tendo publicado *posts* com maior frequência que a *Scientific American Brasil* e, assim, consolidando fãs quantitativamente mais constantes na sua responsividade; iii) uma hipótese capaz de explicar o menor engajamento quantitativo em curtidas, levando em conta a relação entre fãs e *posts*, é que a página da revista *Superinteressante* tenha seguidores que não sigam com tanto afinco quanto os das demais páginas investigadas, uma vez que a escala de fãs da revista é milionária. Por essa razão, é factível a possibilidade de ter atraído um público mais amplo, porém interessado em menor grau no conteúdo divulgado pela página.

Ao considerar médias absolutas e tendências gerais, como os resultados expostos nos últimos quadros organizados, inevitavelmente se perdem detalhes de variações internas dentro do material analisado, decorrentes de uma série de fatores melhor analisados de modo qualitativo. Para encerrar a análise quantitativa das curtidas em cada uma das páginas, demonstram-se as variações internas entre cada uma dessas revistas, exemplificando a magnitude de tais oscilações não apenas entre as páginas, como entre os *posts* de uma mesma revista.

Gráfico 5 – Mínimo, média e máximo de curtidas por post



Os resultados expostos acima demonstram a grande variação que há entre o número mínimo, médio e máximo de curtidas por *post* das páginas de cada uma das revistas. Ressalta-se que, na comparação entre elas, a revista *Superinteressante* publicou um *post*

¹⁰ O Facebook possui uma série de variações de privacidade; uma dessas opções possibilita que curtidas, compartilhamentos e comentários sejam restritos apenas aos fãs de uma página, ou aos seus amigos, ou amigos de amigos em páginas pessoais.

com mais de 38 mil curtidas e, mesmo considerando a quantia média de curtidas por *post* ($\bar{x}_{SI} = 1.924,10$), esse é um número superior aos que mais obtiveram curtidas da página da *Pesquisa FAPESP* (max._PF = 1300) e *Scientific American Brasil* (max._SA = 600). Também na comparação interna entre as três medidas de uma mesma página há significativas variações. O que recebeu o mínimo de curtidas da *Superinteressante* (min._SI = 33) coletou mais de mil vezes menos curtidas que o *post* mais popular (max._SI / min._SI = 1151,51).

Diante de tais discrepâncias quantitativas, deve-se passar para a análise qualitativa dos *posts* que resultaram nos maiores índices de responsividade entre os leitores. Analisasse, em primeiro lugar, a publicação que obteve mais curtidas entre as da *Pesquisa FAPESP* (figura 4). Trata-se de uma homenagem às mulheres enviada no dia 8 de março de 2016 – dia Internacional da Mulher. Como a *hashtag* ao final do enunciado indica (#DiaInternacionalDaMulher), a data é provavelmente um dos motivos pelos quais esse *post* tenha se destacado em relação aos demais. Ao clicar no hipertexto da *hashtag*, é possível acessar outros *posts* enviados por usuários e páginas que a utilizaram. Sendo assim, além de haver uma sinergia entre o tema e a efeméride, a popularidade da *hashtag* pode ter viabilizado o acesso de um maior número de leitores e, conseqüentemente, um maior número de curtidas.

Uma das características particulares desse *post* (figura 4), na comparação com os demais analisados, é o modo pelo qual ele foi capaz de condensar uma série de gêneros a partir de abertura do hipertexto. Ao acessá-lo, há a exposição de um dossiê com uma série de artigos, entrevistas e reportagens sobre o papel das mulheres na ciência e na academia, assim como os resultados de suas pesquisas e detalhes a respeito das contribuições de pesquisadoras para diversos campos de estudo.

Como forma de destacar a relevância da participação das mulheres nos campos acadêmico e científico, as publicações listadas enfatizam temas relacionados à superação exitosa de barreiras enfrentadas pelas mulheres em profissões predominantemente masculinas. Salienta-se o sucesso auferido por prêmios recebidos por pesquisadoras, assim como a luta contra estereótipos sexistas, especialmente em áreas de pesquisa como a engenharia, nas quais as chances das mulheres em posições de prestígio dentro da área são comparativamente mais escassas. Ademais, são igualmente hipertextualizadas entrevistas com pesquisadoras de diversas áreas (psicologia social, química, educação, pediatria etc.). Em relação a tal publicação, a abertura do hipertexto também agrega variantes semióticas visuais e sonoras, materializadas em vídeos e um *podcast*¹¹ dedicados ao debate sobre as chances de mulheres no ambiente acadêmico-científico. A lista completa com todo o conteúdo acima indicado pode ser acessada a partir do *post* inicial publicado na página da *Pesquisa FAPESP* no *Facebook*.

¹¹ Arquivos de som semelhantes aos programas de rádio, porém divulgados na Internet em plataformas e aplicativos como *iTunes*, *Spotify*, *Soundcloud*, ou diretamente em *sites*.

Figura 4 – Post com maior quantidade de curtidas da Pesquisa FAPESP durante o período arquivado¹²



Fonte: <https://www.facebook.com/PesquisaFapesp/>

Dessa forma, entre artigos, reportagens, vídeos e *podcast*, detecta-se uma significativa diversidade de gêneros e semioses mobilizados para a composição de uma única publicação no *Facebook*. A partir do *post* de homenagem às mulheres, ao considerar apenas os hipertextos tematizados pelas relações entre o gênero sexual feminino e a

¹² Durante o presente artigo, os nomes, imagens e conteúdos enviados pelas páginas e leitores foram reproduzidos de forma similar ao publicado originalmente no *Facebook*. Vale-se da prerrogativa estabelecida nos termos de uso do *Facebook* para compartilhar todo esse conteúdo: “What’s public information? [...] **Information you share publicly:** When you choose to share something with **Public** (ex: when you select **Public** from the audience selector), it’s considered public information” Acesso aos termos completos em: <<https://www.facebook.com/help/203805466323736>> (04 ago. 2017).

ciência, há setenta e dois hipertextos publicados. Sendo assim, a homenagem às mulheres se consolida como uma forma de republicar diversas publicações anteriormente elaboradas pela *Pesquisa FAPESP* durante os últimos anos em seu *site* oficial, ao mesmo tempo que adota um posicionamento axiológico em prol da superação dos desafios sociais enfrentados por mulheres nesse campo, enfatizando as contribuições de pesquisadoras e cientistas mulheres.

Estabelecem-se dois polos a partir de tal *post*, conforme a proposição engendrada por Bakhtin (2010a): em um polo está a marca do posicionamento autoral e única, favorável à ascensão de mais mulheres em carreiras acadêmico-científicas; no outro polo, há a complexa e heterogênea alteridade que circunda o texto, isto é, tudo aquilo que não é dado dentro do próprio texto. Nesse último polo, é preciso considerar que, ao longo de décadas, esse tem sido um tema estudado por diversas autoras – Rapkiewicz (1998), Citeli (2000), Arrazola (2002), Cabral e Bazzo (2005), Minella (2013), entre outras – que investigaram os desafios de inserção das mulheres no ambiente acadêmico, científico e tecnológico. A persistência de tais estudos ao longo da virada do século demonstra que esse ainda é um desafio a ser superado na contemporaneidade. Além do ensejo propiciado pela efeméride, os desafios profissionais enfrentados por mulheres de outros campos são capazes de endereçar o tema do *post* para um público mais amplo.

De forma mais panorâmica, o papel das mulheres no mercado de trabalho é um tema que diz respeito, de maneira direta, a aproximadamente metade da população. Esse pode ser um grande incentivo para que parte dos leitores esteja mais propensa a positivar o *post*, em virtude de apoio ideológico pela igualdade de gênero e por condições semelhantes de ascensão profissional. A divisão sexual do trabalho é um tema capaz de envolver todos os leitores, o que pode gerar simpatizantes da causa também oriundos do sexo masculino.

Na seção anterior mencionaram-se as limitações da opção de curtir no *Facebook*. Embora haja opções capazes de declarar sentimentos como tristeza e irritação, a expressão de posicionamentos mais claros e complexos perante o conteúdo postado é mais precisamente comunicada na seção de comentários. Na figura 5 há um exemplo de um posicionamento axiológico superior aos limites expressivos das curtidas e reações.

Figura 5 – Comentários no *post* sobre as mulheres nos campos acadêmico e científico, com maior quantidade de curtidas da *Pesquisa FAPESP* durante o período arquivado



Fonte: <<https://www.facebook.com/PesquisaFapesp/>>.

A despeito da popularidade quantitativamente auferida a um *post*, críticas podem surgir, especialmente na seção de comentários. No exemplo acima (figura 5), Angelina Zanesco questiona a FAPESP sobre a falta de mulheres em cargo de gestão na fundação: “O grande teto de vidro ainda é ainda os cargos de gestão Para as mulheres na fapesp”¹³. O segundo comentário publicado por Gabriela Cristina Barreiro, por outro lado, foi endereçado a uma bolsista da FAPESP e estudante da Universidade de São Paulo (USP), sendo uma forma de homenagear a pessoa marcada no comentário, “Tatiane Vicentini melhor bolsista da fapesp de toda usp”.

Bumgarner (2007) reflete que o uso do *Facebook* tem razões sociais diversas. A princípio, os vínculos afetivos são vitais para a consolidação de uma rede de amigos, mas há também formas mistas de uso: o cotidiano, ideológico, interpessoal, político etc. A diversidade dos conteúdos postados repercute também em diferentes motivações (afetiva, ética, temática) para reagir a um determinado comentário, página ou *post*.

Ao contrário do *post* mais curtido da *Pesquisa FAPESP*, o *post* mais curtido na página da revista *Scientific American Brasil* durante o período analisado apresenta composição temática mais específica (física de partículas), sem estar correlacionado com nenhuma efeméride específica (figura 6).

Figura 6: Post com maior quantidade de curtidas da *Scientific American Brasil* durante o período arquivado – sobre os detectores do CERN e os indícios de existência de uma “nova” partícula.



Fonte: <https://www.facebook.com/sciambrasil/?ref=br_rs>.

¹³ Com o objetivo de manter a originalidade dos enunciados enviados via comentários e a fidedignidade aos enunciados enviados pelos leitores que comentaram nos *posts* selecionados, doravante serão mantidas, tal qual publicadas, todas as variações escritas sem mudanças para a norma padrão da língua portuguesa.

O enunciado verbal menciona o possível surgimento de uma nova partícula que seria mais massiva que o bóson de Higgs, “Dois detectores do CERN captaram indícios do que parece ser uma nova partícula, mais massiva do que o bóson de Higgs”. É possível que a atenção gerada pelo conteúdo do *post* seja derivada de um interesse prévio dos leitores sobre o bóson de Higgs.

Trata-se de uma partícula elementar estudada no campo da física de partículas. Além do nome científico proveniente do sobrenome de Peter Higgs, um dos seis físicos que inicialmente propôs a existência de tal partícula, ela se notabilizou por um segundo nome de “partícula de Deus” (*God Particle*) alçado por Lederman e Teresi (2006). Uma das motivações dos autores, entretanto, era a de enfatizar as dificuldades enfrentadas pela pesquisa relacionada à partícula. Ao invés de criar o nome por qualquer qualidade divina da partícula, os autores afirmam que seria mais apropriado denominá-la em língua inglesa como “*Goddam Particle*”, isto é, uma interjeição mais próxima aos problemas impostos para atingir resultados na pesquisa do que algo relacionado diretamente a uma divindade transcendental. Entretanto, segundo Lederman (2006), o título mais informal não seria aceito pelo editor do livro (p.22), tendo sido, portanto, denominada e, conseqüentemente, popularizada para o público geral como a “partícula de Deus”.

Ainda assim, a proposta feita por Lederman e Teresi (2006), de fato, tece ligações entre o Bóson de Higgs com uma teoria cosmogônica, mais precisamente com a teoria do *Big Bang*, uma vez que tal partícula tem sido associada às condições iniciais que propiciaram a geração do *Big Bang* (BERZUKOV; GORBUNOV; SHAPOSHNIKOV, 2009). O enunciado afirma que tais partículas “mais massivas do que o bóson de Higgs” podem, caso sua existência seja confirmada, auxiliar na compreensão de como funcionam os “blocos de construção do universo”, possibilidade que pode ter atraído ainda mais leitores a curtir o *post*.

Apesar de serem apenas ramos de um campo de estudo maior, áreas da física quântica e de partículas se dedicam a elucidar a viabilidade de teorias como a das cordas e a do *Big Bang*. Tais teorias versam sobre perguntas que inquietam não apenas os especialistas, como também toda a humanidade; respostas para esses mistérios têm sido formuladas ao longo dos séculos desde as narrativas antigas como a *Teogonia* de Hesíodo e a *Bíblia*, entre inúmeras outras. Ao longo das últimas décadas, uma série de autores, entre eles, Capra (1975), Chopra (1989) e Goswami (1993) têm utilizado conceitos da física para fundamentar questões relacionadas à religião e à consciência humana, tal uso é criticado por autores como Stenger (1997) que polemiza abertamente com tais autores, classificando-os depreciativamente ora como “misticismo quântico”, ora como “charlatanismo quântico”.

De qualquer modo, não obstante as polêmicas relacionadas à física de partículas e quântica, esse campo de estudo se popularizou entre os leitores de divulgação científica. O próprio Lederman foi agraciado com diversos prêmios por sua pesquisa, entre eles o Nobel, fator que repercute dentro e fora do campo científico. Um indicativo dessa notoriedade geral é o fato de ter sido o *post* mais curtido entre o material analisado oriundo da página da *Scientific American Brasil*. Na seção de comentários são identificados diferentes tipos de leitores que curtiram o *post*. Parte deles indica leitores que minimamente leram o conteúdo do *post* e têm conhecimentos prévios sobre a área e apresentaram críticas qualificadas ao conteúdo, enquanto outros leitores adotaram um maior grau de informalidade nos comentários (figura 7).

Figura 7 – Comentários no *post* com maior quantidade de curtidas da *Scientific American Brasil* durante o período arquivado sobre os detectores do CERN e os indícios de existência de uma “nova” partícula



Fonte: https://www.facebook.com/sciambrasil/?ref=br_rs

Denis Oliveira Damazio questiona parte do conteúdo da informação postada, “Detectores norte americanos?! Os detectores sao colaboracoes internacionais... Que besteira eh essa?!”. O comentário original foi replicado pela própria *Scientific American Brasil*, que esclarece ter ocorrido um erro de revisão e agradece a Denis Oliveira Damazio por alertá-los, “Caro Denis, foi um erro nosso de revisão. Já corrigimos. Grato por chamar nossa atenção. E você, o que acha da possibilidade de encontrarmos uma partícula no SM¹⁴?”. Em seguida, Denis envia uma nova réplica ao seu próprio comentário, respondendo a pergunta feita pela *Scientific American Brasil*. Wagner Goliath também intervém em relação ao estudo da partícula ao comentar, “Não creio. Pra detectar tal partícula necessitaria um detector que trabalhasse com mais energia que o CERN, o qual não existe”.

A dinâmica dos comentários é relativamente imprevisível e, na maior parte das vezes, os comentários feitos pelos leitores não são replicados pela própria página da revista. Por outro lado, um *post* pode ser um ensejo para que mais usuários interajam verbalmente. Como Bakhtin (2010c) afirma, as atitudes responsivas são diversas e se respondem mutuamente de forma a não se posicionar apenas sobre o objeto em questão

¹⁴ SM sigla em contração, em língua inglesa, para o *Standard Model* da área de física de partículas. Em português, é denominado como Modelo Padrão no qual são descritas duas partículas fundamentais: férmions e bósons.

(a possibilidade de uma nova partícula), mas responder ao enunciado alheio (p. 298). Um dos demais comentários demonstra um perfil de leitor interessado no tema e capaz de relacioná-lo com outras questões afins com a área de estudo. Leonardo Pacífico, por exemplo, comenta, "E a teoria das cordas?". Por fim, há ainda comentários mais informais como o feito por Hermano Flávio Guerra Moura "Arnaldo Moura se liga na elucubração" e o de Vitor Albuquerque da Costa, "sas porra ainda pipoca o mundo". Os últimos comentários, em especial, aproximam-se de forma mais acentuada daquilo que Volóchinov (2009, 2017) classifica como ideologia do cotidiano. Esses leitores reagem com comentários marcados pela informalidade linguística para questionar sobre os possíveis resultados adversos capazes de colocar o mundo em perigo. Identifica-se, portanto, que a popularidade de um tema pode atrair a atenção de variados tipos de leitores e de interesses.

Figura 8 – Post com maior quantidade de curtidas da Revista Superinteressante durante o período arquivado sobre a faca do faraó Tutancâmon com parte dos comentários dirigidos à publicação



Fonte: <<https://www.facebook.com/Superinteressante/>>.

Uma característica frequente dos *posts* mais curtidos é a criação de mistérios, componente também identificado na publicação da *Superinteressante*, que obteve a maior quantidade de curtidas entre todo o material coletado para a formação do *corpus* de análise. Apesar de os *posts* mais curtidos partirem de setores acadêmico-científicos

distantes, história antiga em oposição à física de partículas, há elementos forjados para capturar a atenção do leitor, “uma partícula *mais massiva que o bóson de Higgs*” e “Cientistas descobrem que o metal da arma branca do faraó adolescente *não é coisa deste mundo*”.

Os *posts* capazes de gerar a curiosidade dos leitores e materializar tal atenção inicial em curtidas, mais do que serem compostos por temas populares, possuem resultados e elementos inesperados (“como funcionam os “blocos de construção” do universo”; “Faraó Tutancâmon tinha uma faca que veio do espaço”). Tal ruptura da expectativa média é enunciada de forma a ser verossímil e embasada no argumento de autoridade científica (“Dois detectores do CERN captaram indícios” e “cientistas descobrem”). Como Heath e Heath (2007) afirmam, o inesperado e a credibilidade são dois dos elementos mais potentes para gerar histórias e narrativas capazes de capturar a atenção do público.

Duas das diferenças entre o enunciado do *post* mais curtido na página da *Superinteressante* na comparação com os demais são a sua brevidade e, em certa medida, a informação contraditória publicada como manchete. Esse é um exemplo de um fenômeno recorrente na Internet denominado em língua inglesa como *click bait* (isca de *click*). De acordo com Blom e Hansen (2015), as manchetes são muitas vezes constituídas por enunciados obscuros e, em diversas ocasiões, são criadas narrativas arquitetadas para ludibriar o leitor e levá-lo a acessar o hipertexto que o leva até a notícia publicada no *site* oficial. O excerto “Faraó Tutancâmon tinha uma faca que veio do espaço” exemplifica um dos efeitos colaterais possíveis do uso de tais iscas para capturar a atenção do leitor, pois se pode presumir, a partir de tal enunciado, que a faca de Tutancâmon já havia sido confeccionada no espaço ou que, no Egito Antigo, havia uma espécie de relação entre Tutancâmon e seres de outros planetas, como algumas crenças populares professam.

Um dos efeitos adversos do uso de tais iscas é o de que o leitor hipertextual do *Facebook* pode, por diversas vezes, adotar como estratégia a leitura apenas da manchete e prosseguir para a leitura de um próximo *post* sem acessar a matéria na íntegra e saber mais detalhes necessários para compreender a notícia satisfatoriamente. O comentário enviado por Víctor Gustavo, entretanto, esclarece essa falsa interpretação, elucidando que a real origem da faca de Tutancâmon, segundo a matéria, não é proveniente do contato entre o faraó e os alienígenas, mas de um aço oriundo de um meteorito.

Em síntese, a miscelânea temática aparentemente tão diversa na divulgação científica provoca mais curtidas e reações dos leitores quando repercutem em narrativas, problemas e mistérios que historicamente têm inquietado a humanidade: a formação do universo, a forma como nossa sociedade organiza sexualmente o trabalho e enigmas de civilizações antigas. Os exemplos extraídos do *corpus* de análise revelam um sistema de trocas entre os leitores hipertextuais e as páginas de divulgação científica no *Facebook*. As formas responsivas presentes nessa rede, sobretudo as curtidas/reações, são interpretadas como capital simbólico. Enquanto as revistas contribuem com conteúdo e saberes, os leitores retribuem com sua própria atenção registrada nas formas responsivas disponibilizadas nessa rede social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os *posts* mais curtidos de cada página foram um primeiro passo para compreender parte das características dos enunciados que captam maiores índices de atenção entre os leitores. Outros passos possíveis para compreender as novas nuances da responsividade nas páginas no *Facebook* é analisar com maior profundidade os comentários e os compartilhamentos e suas especificidades em comparação ao uso das curtidas. A presente análise apresenta indícios prévios de que as outras duas formas responsivas são menos padronizadas, embora os detalhes de suas especificidades só possam ser revelados com uma pesquisa de maior fôlego.

A simplicidade das curtidas é um fator que pode explicar por que ela é a forma responsiva mais utilizada pelos usuários do *Facebook*, na comparação com compartilhamentos e comentários. O benefício da simplicidade, entretanto, vem à custa de ser uma forma estandardizada de se posicionar responsivamente frente a um enunciado. Em outras palavras, as curtidas e reações apresentam claros limites expressivos em comparação com as outras duas formas responsivas (compartilhamentos e comentários).

De forma comparada às revistas impressas de divulgação científica, há nuances que possibilitam estabelecer algumas particularidades importantes dos *posts* de tais revistas no *Facebook*. A aquisição massiva de um determinado número de revista opera como um índice de interesse no tema da capa e/ou nos demais conteúdos anunciados. Ao longo do tempo, níveis crescentes de aquisição e assinatura da revista podem ser interpretados como uma forma de adesão discursiva ou de interesse por sua temática frequente. Os *posts*, entretanto, são capazes de demonstrar uma relação mais direta do interesse ou curiosidade dos leitores a um tema especificamente. Enquanto a revista condensa simultaneamente uma série de gêneros, temas e imagens, os *posts* do *Facebook* tendem a isolar tais variáveis discursivas.

É preciso considerar e destacar o caráter parcial dos resultados apresentados diante da magnitude quantitativa de uma rede social com bilhões de usuários, pois apenas com os dados de três páginas não é possível tecer uma conclusão sobre o uso das curtidas como forma responsiva. Outra ressalva é a inviabilidade de extrapolar diretamente tais resultados obtidos para páginas que se valem de outros temas (humor, jornalismo político, esportes).

Deve-se enfatizar, todavia, que os resultados obtidos no presente estudo garantem uma melhor compreensão do comportamento responsivo dos leitores de páginas de revistas de divulgação científica. A possibilidade de vinculá-los com outras páginas e redes sociais como o *Instagram*, *Snapchat* e *Twitter* depende de futuras pesquisas na área que busquem revelar as especificidades de cada uma delas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ARRAZOLA, L. S. D. Ciência e crítica feminista. In: COSTA, A. A.; SARDENBERG, C. (Org.) *Feminismo, ciência e tecnologia*. Salvador: REDOR/NEIM/UFBA, 2002. p. 67-76.
- BAKHTIN, M. M. Metodologia das ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 393-410.
- _____. O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 3-186.
- _____. O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b. p. 307-336.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010c. p. 261-306.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. de Valdemir Miotello E Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- _____. (VOLOCHÍNOV). *O freudismo: um esboço crítico*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BERZUKOV, F. D; GORBUNOV D; SHAPOSHNIKOV, M. On initial conditions for the Hot Big Bang. *Journal of Cosmology and Astroparticle Physics*, p. 1-40, Jun. 2009.
- BLOM, J. N; HANSEN, K. R. Click bait: Forward-reference as lure in online news headlines. *Journal of Pragmatics*, n.76, p. 87-100, 2015.
- BLOOR, A. J. *A cognitive model of fiction writing*. 1997. 564f. Thesis (PhD Philosophy) – Middlesex University, London, 1997.
- BOLTER, J. D. The Rhetoric of Interactive Fiction. In: COHEN, P. G. (Ed.). *Texts and Textuality: Textual Instability, Theory, and Interpretation*. New York/London: Garland Publishing, 1997. p. 269-290.
- BUMGARNER, B. A. You have been poked: Exploring the uses and gratifications of Facebook among emerging adults. *First Monday*, v.12, n.11, p. 1-10, 2007.
- BUSH, V. As we may think. *The Atlantic*, p.1-8, jul. 1945.
- CABRAL, C. G; BAZZO, W. A.. As mulheres nas escolas de engenharia brasileiras: história, educação e futuro. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 24, n. 1, p. 3-9, 2005.
- CAPRA, F. *The Tao of Physics*. Colorado: Shambhala, 1975.
- CHEEVER, J. *The Stories of John Cheever*. New York: Vintage Books, 2000.
- CHOPRA, D. *Quantum Healing: Exploring the Frontiers of Mind/Body Medicine*. New York: Bantam, 1989.
- CITELI, M. T. Mulheres nas ciências: mapeando campos de estudo. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.15, p. 39-75, 2000.
- DINUCCI, D. Fragmented Future. *Print: Design & New Media*, 1999.
- LEDERMAN, L; TERESI, D. *The God particle: If the universe is the answer, what is the question?* Boston, New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2006.
- HEATH, C; HEATH, D. *Made to stick: Why some ideas survive and others die*. Random House, 2007.
- GRILLO, S. V. C. *Divulgação científica: linguagens, esferas e gêneros*. 2013. 333f. Tese (Livro Docência em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- GOLBECK, J. *Analyzing the social web*. Waltham: Elsevier, 2013.
- GOSWAMI, A. *The Self-Aware Universe: How Consciousness Creates the Material World*. New York: G. P. Putnam's Sons, 1993.
- MINELLA, L. S. Temáticas prioritárias no campo de gênero e ciências no Brasil: raça/etnia, uma lacuna? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 40, p. 95-140, jan./jun. 2013.
- MALHOTRA, A.; MALHOTRA, C. K; SEE, A. How to create brand engagement on Facebook. *MIT Sloan Management Review*, Cambridge, v. 54, n. 2, p.18-20, 2013.
- MORRIS, D. et al. *Gestures, their origins and distribution*. New York: Stein and Day, 1979.
- MODOLO, Artur Daniel Ramos, O ato de curtir: a standardização da responsividade no Facebook. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 623-645, set./dez. 2018.

- MOULTHROP, S. Rhizome and resistance: Hypertext and the dreams of a new culture. In: LANDOW, G. (Ed.) *Hyper/text/theory*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1994. p. 299-322.
- NELSON, T. H. The hypertext. In: *Proceedings of the world Documentation Federation*, p. 84-100, out. 1965.
- PEARLMAN, L. I like this. *The Facebook Blog*, 10 de fevereiro, 2009. Disponível em: <<http://blog.facebook.com/blog.php?post=53024537130>> e <<https://www.facebook.com/notes/facebook/i-like-this/53024537130/>>. Acesso em: 4 jun. 2017.
- RAPKIEWICZ, C. E. Informática: domínio masculino? *Cadernos Pagu*, Campinas, n.10, p.169-200, 1998.
- STENGER, V. J. Quantum quackery. *Skeptical Inquirer*, v. 21. n. 1, p. 37, 1997.
- SHERZER, J. The Brazilian thumbs-up gesture. *Journal of Linguistic Anthropology*, v.1, n.2, p. 189-197, 1991.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Edições 34, 2017.

Recebido em: 16/12/17. Aprovado em: 29/07/18.

Title: *The Act of Liking: The standardization of responsiveness on Facebook*

Author: *Artur Daniel Ramos Modolo*

Abstract: *This article analyzes posts published by pages of Brazilian popular science on Facebook, based on the concept of responsiveness from the Bakhtinian theory. Due to the fact that social networking sites provide standardized and quantifiable means of responsive forms, part of the consequences produced by this type of online interactivity is investigated. Qualitative and quantitative data of the analyzed corpus are combined to produce an interpretation about the act of liking on Facebook. All publications were collected during four months of publication by the pages of Pesquisa FAPESP, Scientific American Brasil and Superinteressante. As a result, it is possible to identify discursive and thematic characteristics of the posts that obtained the greatest repercussion among the readers, as well as to establish relations between the hypertextual reading, web 2.0 and the responsive forms produced in this context.*

Keywords: *Responsiveness. Dialogical analysis. Social networking. Standardization. Facebook.*

Título: *El acto de le dar un me gusta: la estandarización de la respuesta en el Facebook*

Autor: *Artur Daniel Ramos Modolo*

Resumen: *Este artículo analiza publicaciones hechas por páginas de divulgación científica brasileña en Facebook, tomándosele como base el concepto de respuesta proveniente de la teoría de Bajtín. En virtud de las redes sociales pusieren disponibles medios estandarizados y cuantificables de formas de respuestas, investiga parte de las consecuencias producidas por ese tipo de interactividad en línea. Concilia datos cualitativos y cuantitativos del corpus analizado para producir una interpretación sobre el acto de dar un me gusta en Facebook. Como material, coleccionó todas las publicaciones, durante cuatro meses, de las páginas de Pesquisa FAPESP, Scientific American Brasil y Superinteressante. El resultado permite identificar características discursivas y temáticas de los posts que obtuvieron mayor repercusión entre los lectores, así como establecer relaciones entre la lectura hipertextual, la web 2.0 y las formas de respuestas producidas en ese contexto.*

Palabras clave: *Respuesta. Análisis dialógico. Redes sociales. Estandarización. Facebook*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180311-12917>

PARA UMA HISTÓRIA EPISTEMOLÓGICA DO CONCEITO DE FORMAÇÃO DISCURSIVA*

Claudiana Narzetti**

Universidade do Estado do Amazonas

Escola Normal Superior

Manaus, AM, Brasil

Resumo: Este ensaio objetiva retomar algumas questões históricas e epistemológicas relativas ao conceito de formação discursiva elaborado por Michel Pêcheux, no seio da *Análise do discurso francesa*. É um conceito central da teoria do discurso que, paradoxalmente, tornou-se alvo de mal-entendidos, assimilações apressadas e, mesmo, propostas de abandono. A retomada do tema sustenta-se no pressuposto de que ele não foi exaustivamente explorado nos trabalhos existentes. As questões epistemológicas relacionadas ao conceito são centrais neste ensaio, e buscam esclarecer, sustentadas em dados históricos: o paradigma teórico a partir do qual o conceito foi elaborado; seu núcleo conceitual e permanente; suas transformações (retificações, refinamentos e ampliações); a especificidade do conceito elaborado por Michel Pêcheux e sua demarcação em relação ao conceito homônimo de Michel Foucault. Os argumentos e as conclusões obtidas revelam alguns mal-entendidos que ainda hoje permanecem na história da *Análise do discurso francesa*.

Palavras-chave: *Análise do discurso. Formação discursiva. Michel Pêcheux. Epistemologia.*

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Formação discursiva (doravante FD) é um dos principais conceitos da *Análise do discurso* constituída em torno dos trabalhos de Michel Pêcheux, na França. Isso se deve tanto ao fato de estar relacionado a questões centrais desse campo de investigação quanto ao fato de articular uma série de outros conceitos da teoria (discurso, sentido, interdiscurso, ideologia), formando uma rede conceptual relativamente tenaz.

Previsivelmente, ao longo de sua história, o conceito foi objeto de críticas, revisões, reformulações. Dizemos “previsivelmente”, porque sabemos, desde G. Bachelard e G. Canguilhem, que tais transformações são constitutivas do próprio modo de ser de uma ciência.

Dentre os conceitos da teoria do discurso, o de FD foi, sem dúvida, o que mais passou pelo processo acima citado. Os problemas metodológicos relacionados a esse conceito encontrados nos primeiros momentos da análise do discurso, bem como as próprias mudanças na problemática da teoria do discurso suscitaram e possibilitaram

* Este trabalho apresenta resultados de um projeto de pesquisa de Produtividade Acadêmica, financiado pela Universidade do Estado do Amazonas.

** Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA) da Universidade do Estado do Amazonas. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-5527-440X>>. E-mail: cn.narzetti@gmail.com.

retificações e refinamentos do conceito. Porém, por outro lado, conduziram alguns a propor seu abandono ou mesmo a abandoná-lo efetivamente.

Há diversos trabalhos sobre a história da Análise do discurso francesa; sobre o empreendimento ou o percurso de Pêcheux em particular; e, ainda, sobre o conceito de FD (Cf. sobre esta última questão GUILHAUMOU, 2007; SANTOS, 2015; BARONAS, 2007). Há, também, dicionários e manuais destinados a apresentar e definir aos iniciantes os conceitos da teoria do discurso, dentre os quais figura obrigatoriamente o de FD (Cf., por exemplo, BRANDÃO, 2004). No entanto, sobre FD, parecem faltar trabalhos que façam uma abordagem histórico-epistemológica do conceito, isto é, que reconstruam a síntese conceitual em que ele está inserido; que indiquem os problemas que ele formula, bem como os componentes que definem sua endo-consistência. Essa ausência parece ficar evidente na discussão acerca da “paternidade” do conceito, de onde está frequentemente excluída toda consideração epistemológica, ficando o debate reduzido a uma questão de prioridade cronológica no emprego de uma palavra. A consequência dessa ausência é o emprego amiadado de conceitos homônimos, como se a identidade terminológica significasse identidade conceitual.

O presente ensaio pretende contribuir para o preenchimento de algumas das lacunas acima apontadas, sem objetivar, absolutamente, ser a última palavra acerca da questão. Sua necessidade provém do fato de que a entrada em análise do discurso, por parte de novos pesquisadores, não pode ser prejudicada por esse conjunto de lacunas e mal-entendidos. Além disso, a análise de discursos diversos não pode prescindir de uma compreensão efetiva dos conceitos da teoria e do método de AD, sob o risco de se tornarem meras interpretações impressionistas dos objetos analisados.

Abordamos neste ensaio o conceito de FD formulado por Pêcheux ao longo de sua trajetória teórica. Neste sentido, apontamos as obras do autor em que tal conceito é apresentado, destacando duas: aquela em que o conceito (ou melhor, o esboço do conceito) é apenas mencionado, e aquela em que ele aparece pela primeira vez definido; explicitamos a problemática à qual esse conceito responde e em qual contexto teórico ele se inscreve; resumimos, por um lado, as retificações, refinamentos e ampliações e, por outro, o núcleo que se mantém inalterado ao longo das referidas obras. A exposição será útil a duas finalidades: uma é fazer uma abordagem de natureza histórico-epistemológica da evolução do conceito pecheutiano; outra é elencar elementos de base para uma distinção deste com o conceito foucaultiano de mesmo nome.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para fazer a história epistemológica do conceito de FD, temos inescapavelmente de recorrer a Georges Canguilhem. Como se sabe, foi ele quem assinalou a importância da análise e crítica dos conceitos para a história de um saber com pretensões científicas.

L’histoire des sciences peut sans doute distinguer et admettre plusieurs niveaux d’objets dans le domaine théorique spécifique qu’elle se constitue: documents à cataloguer; instruments et techniques à décrire ; méthodes et questions à interpréter; concepts à analyser et à critiquer. Cette dernière tâche seule confère aux précédentes la dignité d’histoire des sciences. (CANGUILHEM, 2002, p. 19)

Como não há ciência sem conceitos, a história de um dos níveis de objeto só será história das ciências na medida em que estes estiverem relacionados com teorias, isto é, com sistemas de conceitos. A abordagem dos conceitos proposta e realizada por Canguilhem apresenta alguns pressupostos principais, que adotaremos aqui.

O primeiro, obviamente, é a historicidade dos conceitos. Um conceito não existe desde sempre nem permanece imutável; ao contrário, ele é produzido em determinado momento e, ao longo do tempo, passa por reformulações, que o corrigem, o refinam ou o ampliam.

Considerando a importância assinalada aos conceitos no interior de uma ciência e o caráter histórico da existência deles é que Canguilhem condena a redução da história da ciência a uma mera coleção de biografias ou a um quadro cronológico colorido com episódios anedóticos. Ela deve ser, essencialmente, “une histoire de la formation, de la déformation et de la rectification de concepts scientifiques” (CANGUILHEM, 2002, p. 235).

O segundo pressuposto é a distinção entre palavra e conceito: “Un même mot n’est pas un même concept” (CANGUILHEM, 2002, p. 177). Um conceito supõe, além da palavra, uma definição ou, ao menos, um esboço de definição. É esta que permite identificar o conceito. “Ela o especifica entre os conceitos e enquanto conceito” (MACHEREY, 1990, p. 289). Em suma, um conceito só o é na medida em que se encontra relacionado com outros numa síntese conceitual.

A tarefa de quem faz história das ciências será, portanto, a de “reconstituer la synthèse dans laquelle le concept se trouve inséré, c’est-à-dire à la fois le contexte conceptuel et l’intention directrice des expériences ou observations” (CANGUILHEM, 2002, 177). Desse modo,

Elle gardera l’historien de la fausse objectivité qui consisterait à dresser l’inventaire de tous les textes dans lesquels à une époque donnée, ou à des époques différentes, apparaît le même mot, dans lesquels les projets de recherches semblables paraissent s’exprimer dans des termes substituables. (CANGUILHEM, 2002, p. 177)

O terceiro pressuposto é a relação do conceito com uma problemática. “Definir um conceito é formular um problema” (MACHEREY, 1990, p. 289). Esse pressuposto fica mais bem entendido, se distinguimos o conceito da teoria:

Uma teoria é constituída por um feixe de conceitos, ou melhor, por um conjunto coerente de conceitos, por um sistema conceitual. E, neste sistema, enquanto o conceito assinala a existência de uma questão, a formulação de um problema, a teoria apresenta determinada resposta, sugere uma solução. (MACHADO, 1988, p. 24)

Como resume Macherey (1990, p. 295): “se o conceito está do lado das *questões*, a teoria está do lado das *respostas*. Partir do conceito é escolher partir das questões para se escrever a história”.

Além desses três pressupostos sugeridos por Canguilhem, adotaremos ainda um quarto, que foi sugerido por Deleuze e Guattari (1992). O de que não há conceito simples, pois “todo conceito tem componentes, e se define por eles (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27). Esclarecem os autores: “[...] é próprio do conceito tornar os componentes

inseparáveis *nele*: distintos, heterogêneos e todavia não separáveis, tal é o estatuto dos componentes, ou o que define a *consistência* do conceito, sua endo-consistência” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 31).

Estamos conscientes de que o uso epistemológico que faremos dessa sugestão de Deleuze e Guattari contraria a intenção de seus propositores, uma vez que eles pensavam o conceito como uma prerrogativa da filosofia (a ciência, segundo eles, lidava com “funções”, não com conceitos). Entretanto pensamos que o “conceito de conceito” proposto por eles tem muitos pontos de concordância com o de Canguilhem, o que permite sua incorporação numa abordagem epistemológica.

3 A EMERGÊNCIA DO CONCEITO

O conceito de FD formulado por Pêcheux aparece, pela primeira vez, em 1971, em dois trabalhos: a. o artigo “Língua, linguagens, discurso”, assinado unicamente por Pêcheux, e publicado no jornal comunista *L’Humanité* (Cf. PÊCHEUX, 2011); b. o artigo “A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso”, assinado por Michel Pêcheux, Claudine Haroche e Paul Henry, e publicado no número 24 da revista *Langages*. Nesses dois artigos, o mesmo conceito de FD é apresentado. Voltaremos à definição desse conceito logo a seguir.

Porém, a expressão *formação discursiva* aparece já em 1970, na obra intitulada *Considérations théoriques à propos du traitement formel du langage*, assinada por Antoine Culioli, Catherine Fuchs e Michel Pêcheux. A passagem em que Pêcheux cita a referida expressão é uma nota de rodapé, inserida no texto assinado por Culioli (“La formalisation en linguistique”), que constitui a primeira parte do livro: “la langue n’est pas une superstructure (au sens marxiste de ce mot) mais d’avancer que les *formations discursives* sont, elles, fondamentalement liées aux superstructures, à la fois comme effets et comme causes (PÊCHEUX apud NORMAND, 1972). Aparece nesse texto, como dissemos acima, o esboço do conceito e o termo que o nomeia, e não exatamente o conceito já formulado.

As outras obras nas quais o conceito é retomado a propósito de retificações, ampliações e refinamentos, são: o artigo, escrito com C. Fuchs, “A propósito da *Análise automática do discurso*: atualizações e perspectivas”, publicado na *Langages*, em 1975; o livro *Semântica e discurso*, de 1975; o artigo “Remontons de Foucault à Spinoza”, de 1977; o artigo “A análise do discurso: três épocas”, de 1983.

4 O CONTEXTO CONCEITUAL E O PARADIGMA TERMINOLÓGICO

No artigo publicado no *L’Humanité*, Pêcheux anuncia:

Apoiando-nos em grande número de observações contidas no que chamamos de “os clássicos do marxismo”, nós sustentaremos a ideia de que as formações ideológicas assim definidas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas, que determinam *o que pode e deve ser dito* [...], a partir de uma dada posição numa dada conjuntura [...]. (PÊCHEUX, 2011, p. 73)

No texto de 1971, Pêcheux, Haroche e Henry definem FD fazendo uma referência explícita à teoria das ideologias de Althusser, tal como foi exposta principalmente em *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Os autores relembram que *uma formação social*, num dado momento histórico, é caracterizada por um modo de produção dominante e por um Estado determinado pelas relações das classes que o constituem. Este por sua vez, desdobra-se em aparelhos: o aparelho repressivo e os aparelhos ideológicos. Nos aparelhos ideológicos, realizam-se as *formações ideológicas* (FI), concebidas como um “conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ e nem ‘universais’, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas em relação às outras” (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 2007, p. 26).

Os autores avançam que essas FIs contêm, como um de seus componentes, FDs, que determinam “o que pode e o que deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura dada” (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 2007, p. 26). Em outras palavras, que dizem respeito à realização material das ideologias na linguagem.

Está claro, portanto, o paradigma teórico em que o conceito de FD é elaborado. Conforme Malidier (2003, p.52): “No início dos anos 70, para Michel Pêcheux e seus amigos, a palavra ‘formação’ pertence à terminologia marxista. No paradigma ‘formação social’, ‘formação ideológica’... faltava um elemento: ‘formação discursiva’”.

5 A PROBLEMÁTICA NA QUAL SE INSERE O CONCEITO PECHUTIANO DE FD

Conforme dissemos acima, do ponto de vista de Canguilhem, definir um conceito é formular uma problemática. O conceito pecheutiano de FD não escapa a essa regra.

O primeiro problema visado no projeto pecheutiano é a busca de uma teorização das ideologias concretas no seio de uma sociedade em dado momento histórico. A reflexão de Michel Pêcheux em seus primeiros trabalhos (dois artigos publicados com o pseudônimo de Thomas Herbert) centra-se na tentativa de elaboração de uma teoria geral das ideologias, em consonância com o projeto teórico de seu mestre Louis Althusser. Mas, logo em seguida, seus esforços se direcionam à teorização sobre as ideologias concretas, tal como elas aparecem nas sociedades de classes, isto é, divididas em regiões e apresentando uma tendência de classe. Nesse sentido, o primeiro problema que o conceito de FD formula é: como pensar a articulação entre “regiões ideológicas” e tendências de classe?

O segundo problema é o da relação entre sentido e ideologia. Em “A semântica e o corte saussuriano...”, Haroche, Henry e Pêcheux (2007) destacam que as FD não apenas materializam na linguagem as ideologias, mas também são o lugar de constituição do sentido das palavras e expressões “da língua”.

Sustentam os autores que o corte epistemológico operado por Saussure não foi suficiente para fundar a semântica sobre princípios científicos. O estudo do sentido exigiria, pela sua natureza mesma, uma mudança de terreno, isto é, ser deslocado da linguística para outro campo teórico, o de uma *semântica discursiva*.

Em seu princípio, essa mudança de terreno [acerca do estudo do sentido] consiste em se desembaraçar da problemática subjetivista centrada no indivíduo, fonte dos gestos e das falas, ponto de vista sobre os objetos e sobre o mundo, e em compreender que o tipo de concreto com o qual lidamos e sobre o qual pensamos é precisamente o que o materialismo histórico designa pelo termo de relações sociais, que resultam de relações de classe característica de uma dada formação social [...]. (PÊCHEUX, 2011, p. 71-72)

O que tornaria essa mudança de terreno necessária? Dissemos anteriormente que é a natureza do sentido que o exige. Na passagem acima citada, Pêcheux esclarece que o sentido de uma palavra ou expressão é determinado pelas posições de classe daquele que emprega essa palavra ou expressão. Isto é, o sentido não é exclusivamente linguístico, mas sócio-histórico (o que quer dizer, afetado pelas classes e os antagonismos e interesses de classes; afetado pelas posições de classes constituintes das ideologias). Palavras, expressões e enunciados possuem um caráter material que é, entretanto, dissimulado pela ilusão, que afeta os sujeitos, da transparência da linguagem, segundo a qual os sujeitos sabem o que é uma greve, uma guerra, uma democracia...

A tese do caráter material das palavras e expressões significa que, uma vez que as FDs são elementos das formações ideológicas e, portanto, são atravessadas por tendências de classe, estas últimas estão diretamente relacionadas com um fato que contraria radicalmente a ilusão da transparência, da evidência e da universalidade das palavras: o fato de que a divisão da sociedade em classes afeta a linguagem, o sentido; determina que o sentido varie (o que, no fim das contas, desfaz a ilusão da evidência e da neutralidade do sentido). Assim, é no interior das formações discursivas que o sentido se constitui; que um sentido é *atribuído* a uma palavra.¹

Na obra *Semântica e discurso*, Pêcheux (1988) destaca que a FD é a matriz do sentido das palavras e expressões e que, conseqüentemente, estas ganham um sentido na medida em que pertencem a uma FD.

Dessa maneira, no empreendimento pecheutiano, o conceito de FD, criado sob o paradigma da teoria marxista (formação social, formação ideológica e formação discursiva), insere-se em uma determinada problemática: a da mudança ou variação do sentido das palavras e das expressões em sua íntima relação com a existência de uma sociedade dividida em classes.

Trata-se, deve-se ter isso bem claro, de uma problemática pautada pela perspectiva marxista em que o sentido é definido por sua natureza sócio-histórica, isto é, resultando *de* ou sendo determinado *por* fatores sociais, notadamente as relações sociais.

6 RETIFICAÇÕES, REFINAMENTOS, AMPLIAÇÕES DO CONCEITO DE FD

Ao longo de sua história, o conceito de FD tal como proposto por Pêcheux, sofreu “modificações” de diversos tipos: retificações, refinamentos, ampliações. Mas também manteve o núcleo conceptual existente desde o momento de sua formulação, sem o qual deixaria de existir e daria lugar a outro conceito. Muito se fala das retificações (ainda que pouco se elucide a respeito delas, pouco se aponte o que foi efetivamente retificado), mas pouco se fala sobre os refinamentos e as ampliações do conceito.

¹ Para Pêcheux, o sentido não é um *a priori*, mas um *efeito*.

A ampliação do conceito se dá quando Pêcheux relaciona a FD não somente à constituição do sentido, mas também à interpelação dos indivíduos em sujeitos e à constituição do sujeito do discurso, a partir de uma articulação com o conceito althusseriano de Aparelhos ideológicos de Estado. A retificação e o refinamento, por sua vez, fazem-se simultaneamente, quando Pêcheux propõe que, na verdade, a FD não seria homogênea, mas heterogênea.

A fim de tratarmos das referidas transformações do conceito de FD, iniciaremos sintetizando a primeira definição dada a ele por Pêcheux e seu grupo.

É em 1971, no artigo “Língua, linguagens, discurso”, que Pêcheux apresenta, pela primeira vez, o conceito de FD, definindo-o a partir de dois outros conceitos, formação ideológica e sentido, isto é, desde uma articulação entre o Marxismo e a Linguística. Mas essa mesma definição é retomada (e pormenorizada) em obras posteriores: o artigo “A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso” (escrito juntamente com Claudine Haroche e Paul Henry), de 1971; o artigo “A propósito da *Análise Automática do Discurso*: atualizações e perspectivas” (escrito juntamente com Catherine Fuchs), de 1975; e, finalmente, em *Semântica e discurso*, de 1975. Em suma: nas referidas obras, é permanente essa definição.

Apoiando-nos em grande número de observações contidas no que chamamos de “os clássicos do marxismo”, nós sustentaremos a ideia de que as formações ideológicas assim definidas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas, que determinam *o que pode e deve ser dito* [...], a partir de uma dada posição numa dada conjuntura [...]. (PÊCHEUX, 2011, p.73)

Vamos à discussão do primeiro aspecto definidor de FD: ser um dos componentes das formações ideológicas, componente esse relativo a um dos aspectos materiais da ideologia, qual seja, o aspecto linguístico/discursivo.

Enquanto componente da FI, a FD possui um aspecto regional (assim como toda FI) e é atravessada por uma tendência de classe (assim como toda FI): “a instância ideológica existe sob a forma de *formações ideológicas* [...], que, ao mesmo tempo, possuem um caráter ‘regional’ e comportam posições de classe” (PÊCHEUX, 1985, p. 146).

O *aspecto regional* é o que permite que uma FD fale de “temas” que lhe são “próprios” ou, melhor dizendo, que definem, de certa maneira, suas fronteiras em relação a outras FD (Deus, a liberdade, a razão, a moral, a democracia). A *tendência de classe* que atravessa uma FD é o que faz com que ela fale desse “tema” a partir da perspectiva de determinada classe social. Em outras palavras, uma FD se caracteriza por falar de um “tema” (aspecto regional), mas esse “tema” é concebido e abordado aí de uma maneira específica, própria a ela: a submissão dos servos aos nobres/a submissão dos nobres a Deus (Cf. PÊCHEUX; FUCHS, 1997).

Essa abordagem do “tema” de maneiras diferentes acontece por duas razões. A primeira é que as diferentes classes que compõem uma sociedade ocupam lugares distintos no interior dela e é a partir desse lugar que constituem suas representações sobre as “coisas”, que recebem representações diferentes por terem sido elaboradas a partir daquele lugar específico e sofrendo, portanto, as limitações impostas por ele. A segunda

razão é que as diferentes classes possuem interesses diferentes, comumente contraditórios, no interior dessa mesma sociedade, o que está na base da diferenciação no tratamento de um mesmo “tema” por uma FD.

O segundo aspecto definidor do conceito de FD que perpassa todas as obras de Pêcheux da primeira metade da década de 1970 é o fato de ser a matriz do sentido das palavras e expressões. O problema aqui visado é o da variação do sentido das palavras (isto é, da não existência de um sentido único), e das causas dessa variação. Conforme Haroche, Henry, Pêcheux (2007, p. 26): “[...] as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam. [...] as palavras ‘mudam de sentido’ ao passar de uma formação discursiva a outra”.

Pêcheux propõe então que o sentido das palavras se constitui no interior de uma FD e de cada FD. O sentido de uma mesma palavra será um se relacionado a uma FD e será outro se relacionado a outra FD. Isso acontece porque FDs distintas podem falar das mesmas coisas (a beleza), mas a partir de uma perspectiva regional determinada (a beleza na arte, a beleza na filosofia...). E, ainda, porque, conforme a tendência de classe que domina certa FD, o sentido atribuído a uma palavra será específico, pois está relacionado a uma perspectiva e a um interesse de classe também específicos.

A FD funciona por meio de processos parafrásticos e metafórico-metonímicos, sendo ambos interligados. O processo metafórico-metonímico consiste na substituição de uma palavra por outra, determinando que essas palavras, diferentes, recebam o mesmo sentido, tornem-se sinônimas. Esse processo afeta as palavras ou expressões de um enunciado. Conforme Pêcheux (1988, p. 263), “o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formações de sinônimos), das quais certa formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório”. O processo parafrástico, por sua vez, consiste na substituição de sintagmas de um enunciado e/ou na mudança de sua estrutura sintática. Esse processo afeta o enunciado (difere, portanto, do processo metafórico por não ser exatamente a substituição de uma *palavra* por outra, ainda que possa ser realizado desta maneira). Na FD, “a produção de sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar a ‘matriz do sentido’” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 169). A análise de uma FD visa, assim, a descrever os processos discursivos, isto é, “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada” (PÊCHEUX, 1985, p. 161).

Nota-se aqui uma explicação sócio-histórica para o sentido, que supera as teorias semânticas de base linguística, objeto da crítica de Haroche, Henry e Pêcheux no artigo de 1971. O sentido, enquanto apenas parcialmente linguístico e majoritariamente histórico, só poderia ser objeto de uma semântica discursiva a ser construída fora do terreno da linguística *stricto sensu*.

Em seu princípio, essa mudança de terreno [acerca do estudo do sentido] consiste em se desembaraçar da problemática subjetivista centrada no indivíduo, fonte dos gestos e das falas, ponto de vista sobre os objetos e sobre o mundo, e em compreender que o tipo de concreto com o qual lidamos e sobre o qual pensamos é precisamente o que o materialismo histórico designa pelo termo de relações sociais, que resultam de relações de classe característica de uma dada formação social [...]. (PÊCHEUX, 2011, p. 71-72)

Nas quatro obras acima citadas, Pêcheux define o conceito de FD. Pode-se afirmar que nelas há uma mesma definição que permanece, com alguma pormenorização no artigo de 1975. Mas, nesse mesmo artigo e no livro *Semântica e discurso*, Pêcheux opera uma *ampliação* do referido conceito. Essa ampliação refere-se à articulação da FD com os conceitos althusserianos de interpelação e assujeitamento, visando a uma explicação do modo de constituição do sujeito do discurso e da ilusão subjetiva atrelada à ilusão da transparência do sentido.

Retomando as formulações de Althusser, Pêcheux lembra que, de maneira geral, a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, isto é, *constitui* os sujeitos. De maneira mais específica, uma formação ideológica determinada, em dado momento histórico, interpela os *indivíduos* em *sujeitos* em nome de um Sujeito com o qual se identificam. O exemplo é o da FI religiosa, dominante no regime de produção feudal: a FI religiosa interpela os indivíduos em sujeitos religiosos em nome de Deus, com que são levados a se identificar; essa identificação dos sujeitos com o Sujeito relaciona-se à identificação dos sujeitos entre si, permitindo que sejam “solidários” e figurativizem as relações econômicas e jurídicas nessas relações religiosas dos homens com Deus.

A tese de Althusser é que os sujeitos não são a *causa* de si; ou, ainda, que os sujeitos são antes o *resultado* de um processo dirigido por instâncias que lhe ultrapassam: a ideologia, o inconsciente e a língua. O sujeito é resultado de um processo, é assujeitado. Desde que se torna sujeito, o indivíduo está “apto” a se inserir nas mais diversas práticas sociais, tais como o trabalho, a militância, o esporte, dentre outras.

Pêcheux, por seu turno, propõe uma explicação para a constituição do *sujeito do discurso*. Avança o autor que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1988, p. 161). Em outras palavras, a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a FD que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito). Então, um sujeito só pode produzir um discurso quando se *identifica* com dada FD.

No entanto, os sujeitos do discurso funcionam sobre a base da ilusão de que são a fonte do que dizem. Essa ilusão estaria ligada ao fato de que o sujeito é afetado por um duplo esquecimento (que, na verdade, é um desconhecimento) – o sujeito acredita ser a fonte do que diz, porque não sabe que: a) o que diz já foi dito antes; b) o que diz só faz sentido porque está em relação de paráfrase com um já dito antes e em outro lugar.

Trata-se, portanto, de uma *ampliação* do conceito de FD, que agora é articulado ao processo de constituição do sujeito do discurso. Aqui permanece, entretanto, o núcleo conceitual da FD como elemento da FI e como matriz do sentido e do discurso.

É por meio do conceito de FD e, portanto, da explicação do processo de atribuição de sentido às palavras, que Pêcheux explica como os sujeitos falantes acreditam na transparência do sentido. Ao falarem a partir de uma FD, os sujeitos acreditam na transparência e na unicidade do sentido do que dizem, uma vez que desconhecem o fato de as palavras terem sentido variável.

Ainda nos trabalhos de 1975, Pêcheux começa um *refinamento* do conceito de FD, que está ligada, consubstancialmente, a uma retificação. Esse refinamento é anunciado na seguinte tese: “Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas[...]” (PÊCHEUX, 1988, p. 162). O referido “todo complexo com dominante das formações discursivas” é nomeado pelo autor de “interdiscurso”.

Vejam os aspectos em que consiste esse refinamento do conceito de FD. Na passagem acima, nota-se que Pêcheux insere no conceito dois aspectos não formulados nas reflexões anteriores: o fato de que uma FD depende de outras FD e o fato de que o conjunto das FD forma um *todo complexo com dominante*. O conjunto das FD existentes em uma sociedade, em dado momento histórico (o “interdiscurso”), não se caracteriza como uma mera somatória de FDs, em que elas estariam justapostas umas às outras, mas ganha a forma de um *conjunto complexo*, no qual as FDs entretêm relações de aliança, dominação e subordinação. No interior do todo complexo, há uma FD dominante e há FDs subordinadas; cada uma delas estabelece, por sua vez, relações de alianças, confronto, contradição com outras FDs, e assim sucessivamente.² Essas relações se inscrevem na própria materialidade linguística das FDs.

Disso resulta que as FDs não se constituem independentemente umas das outras, mas por um complexo jogo de interconstituição e interdeterminação. Frequentemente, uma FD funciona como matéria-prima para outra: elementos de uma são integrados em outra. Além disso, a própria atribuição de sentido a palavras e expressões no interior de uma FD se dá no interior do interdiscurso, em função dos sentidos de outras FDs.

Anos mais tarde, Jean-Jacques Courtine, no trabalho sobre o discurso comunista dirigido aos cristãos (Cf. COURTINE, 2009), demonstrou como a FD comunista da política da mão estendida é uma FD subordinada à FD católica: os temas do discurso da primeira e as próprias construções (estruturas sintáticas) dessa FD são fornecidos e/ou determinados pela FD católica. O trabalho do analista demonstrou a determinação estrutural de uma FD por outra e, portanto, sua interdependência.

Esse refinamento acarreta uma retificação³ do conceito de FD: ela passa a ser concebida como heterogênea/aberta ao invés de homogênea/fechada. Na perspectiva da homogeneidade, que marcou os primeiros anos da AD francesa, concebia-se uma FD como homogênea e fechada. Nesse sentido, os discursos eram analisados como se fossem constituídos independentemente de outros discursos, e fechados em si mesmos. As análises se centravam nas diferenças entre FD ou discursos, diferenças essas de sentido, de vocabulário e de usos de estruturas morfossintáticas. Concebiam-se as FDs como unidades justapostas. Essa concepção se fez presente, por exemplo, na análise de Jean-Baptiste Marcellesi sobre os discursos do partido comunista e do partido socialista franceses (Cf. MARCELLESI, 1976), e na análise de Bernard Gardin sobre os discursos de operários e de patrões sobre a greve (Cf. GARDIN, 1976).

² A concepção do conjunto das FDs como um conjunto complexo é uma transposição da própria concepção de Althusser sobre o conjunto dos Aparelhos ideológicos de Estado. Conforme o filósofo, os AIEs não são uma mera lista, mas formam um todo complexo, em que há relações de aliança, subordinação e dominação.

³ Essa retificação só será apresentada como tal no artigo “Análise do discurso: três épocas”, escrito por Pêcheux em 1983 (Cf. PÊCHEUX, 1997).

Na perspectiva da heterogeneidade, elaborada a partir da segunda metade da década de 1970, contrariamente, concebem-se as FDs e os discursos como heterogêneos constitutivamente, isto é, como contendo em seu interior elementos de outros discursos, anteriores e exteriores. Conforme Pêcheux (1997, p. 314):

[...] uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente invadida por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD), que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de ‘pré-construídos’ e de ‘discursos transversos’).

Conforme Courtine (2009, p. 235-6), a FD:

[...] deixa de ser um bloco homogêneo, separada de outras FD por uma fronteira topográfica, como se apenas mantivesse com essas últimas uma relação de distância ou proximidade; resulta enfim a necessidade de deixar de pensar uma FD como repetição na categoria do mesmo (ou do diferente) e de colocar em evidência todas as formas de alteridade constitutivas de sua existência.

Nesse sentido, propõe o analista que as FDs possuem fronteiras flexíveis, que se deslocam em função dos interesses da luta ideológica. As análises passam a descrever as relações entre as FDs no interior do interdiscurso.

O advento da perspectiva da heterogeneidade na AD francesa é um dos marcos de sua história, pois define um antes e um depois, isto é, um ponto de não-retorno. A construção dessa perspectiva é resultado de diversos trabalhos, dentre os quais destacam-se os de Courtine, a partir da releitura de Foucault, e Jacqueline Authier-Revuz, a partir da releitura de Bakhtin; mas é inaugurada nos trabalhos do próprio Pêcheux, notadamente a partir dos conceitos de interdiscurso, pré-construído e discurso transversal (PÊCHEUX, 1988).

Em 1983, Pêcheux, mencionando as mudanças que afetaram o conceito de FD, afirma que, na segunda época da AD, simultaneamente, avançou-se uma perspectiva da FD que tendia a concebê-la como instável e dividida. Essa perspectiva derivava do fato da descoberta, nos trabalhos então realizados, de sequências discursivas cuja configuração linguística não permitia que o analista identificasse, de modo inequívoco, qual FD havia engendrado a sequência. Segundo Pêcheux (1997, p. 315), “aparece a ideia de uma espécie de “vacilação discursiva” que afeta dentro de uma FD as sequências situadas em suas fronteiras, até o ponto em que se torna impossível determinar por qual FD elas são engendradas”. Conclui-se, assim, que toda FD seria passível de conter enunciados divididos, isto é, situados nas fronteiras entre as FDs.

Essa concepção de FD como instável e dividida veio a se coadunar com a concepção da FD como estruturalmente heterogênea. Nesse sentido, acentuou-se o primado do Outro sobre o Mesmo nas análises e nas elaborações teóricas.

No artigo “Remontons de Foucault à Spinoza”, de 1977, Pêcheux (1990) destaca um aspecto da definição do conceito de FD que ainda não havia sido significativamente explorado: o aspecto da contradição.

L’axiome d’identité ne s’applique pas à l’objet idéologie [...] une idéologie est non identique à soi-même, elle n’existe que sous la modalité de la division, elle ne se réalise que dans la contradiction qui organise en elle l’unité et la lutte des contraires. (PÊCHEUX, 1990, p. 255)

Nesse sentido, não apenas as formações ideológicas, mas também as FDs (já que são um dos seus componentes) são afetadas pela contradição. Pêcheux defende, portanto, que na análise das FDs e dos discursos, a abordagem da contradição seja colocada em primeiro plano em relação a uma abordagem meramente tipológica⁴ ou contrastiva.

Essa nova orientação poderia representar naquele momento um redirecionamento teórico e metodológico para o conceito de FD:

Dans ces condition, il apparaît que c'est dans la modalité par laquelle se désignent [...] ces "choses" à la fois identiques e divisées, que se spécifie ce qu'on peut sans inconvénient continuer d'appeler "formation discursive", à la condition toutefois de bien entendre que la perspective régionale [...] se trouve ainsi réordonnée à l'analyse des contradiction de classes. (PÊCHEUX, 1990, p. 258)

O aspecto da contradição poderia ser abordado tanto entre FDs distintas quanto no interior mesmo de uma FD tomada em si mesma. Se as palavras de Pêcheux remetem mais para uma abordagem da contradição no interior mesmo de uma FD, a proposta de Courtine caracterizou-se como abordagem entre FDs distintas: "é a contradição desigual entre formações discursivas antagonistas que é o objeto desse estudo" (COURTINE, 2009, p. 36).

O aspecto da contradição está intimamente ligado à perspectiva da heterogeneidade: "Essa heterogeneidade discursiva, feita de trechos e fragmentos, interessa na medida em que nela podem ser determinadas as condições concretas de existência das contradições pelas quais a história se produz, sob a repetição das 'memórias estratégicas'" (PÊCHEUX, 2009, p. 25).

Pêcheux propõe, nesse momento, o *primado* teórico e metodológico da *contradição* na abordagem das FDs. Vê-se aqui uma *ratificação* da perspectiva marxista como uma das bases da definição do conceito de FD, no momento em que os analistas do discurso, pendendo para uma inspiração em Foucault, corriam o risco de apagar em suas análises a questão da contradição.

Enfim, fizemos acima uma sintética reconstrução da evolução do conceito de FD, tal como proposto por Pêcheux. Ao lado das ampliações e das retificações, manteve-se um núcleo conceitual que, de nosso ponto de vista, é a marca da especificidade e da singularidade da análise do discurso proposta por Pêcheux frente a outras propostas paralelas.

7 A QUESTÃO DA PATERNIDADE DO CONCEITO DE FD

Uma das questões relacionadas à história do conceito de FD é a da sua "paternidade". Essa questão relaciona-se ao fato de que tanto nas obras de Michel Pêcheux quanto nas de Michel Foucault (notadamente, a *Arqueologia do saber*) aparece o conceito de formação discursiva.

⁴ Já no artigo "A propósito da Análise automática do discurso: atualizações e perspectivas", de 1975, Pêcheux alertava para a dificuldade de discretizar as realidades designadas pelo conceito de FD, destacando que possuem uma natureza dialética: desde aí já era proposto o enfoque nas relações entre FD em detrimento de tipologias (Cf. PÊCHEUX; FUCHS, 1997).

Há, em torno disso, uma celeuma: parte dos analistas do discurso atribui a formulação desse conceito a Foucault e outra defende a tese de uma “dupla paternidade” do conceito pelos dois filósofos. O primeiro grupo sustenta duas posições: a. que Pêcheux fez uma releitura do conceito foucaultiano, articulando-o ao referencial teórico marxista (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2004; BARONAS, 2007); b. que Pêcheux operou uma transposição do conceito foucaultiano para a AD (SANTOS, 2015, p. 19). Já o segundo grupo sustenta que os dois autores produziram o conceito (BARONAS, 2007), apesar de assumir que Pêcheux acabou por, posteriormente, fazer uma reelaboração do conceito de Foucault, aproximando-se, assim, paradoxalmente, da posição do primeiro grupo.

Visitando os trabalhos dos autores acima citados, descobrem-se dois critérios comumente utilizados para justificar os posicionamentos: o primeiro é o cronológico e o segundo é o “testemunhal”. Pelo critério cronológico, afirma-se que o conceito de FD deriva de Foucault, pois este filósofo já o empregava desde o artigo “Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao círculo epistemológico”, de 1968, e da obra *Arqueologia do saber*, de 1969, enquanto Pêcheux só emprega o conceito a partir de 1970 e 1971 (conforme comentamos acima).

Pelo critério testemunhal/hermenêutico, seguidamente defende-se que, em vários de seus trabalhos, Pêcheux teria assumido que havia se apropriado do conceito de FD elaborado por Foucault: conforme Baronas (2007, p. 175), no artigo “Remontons de Foucault à Spinoza”, “Pêcheux explicita a retomada e reelaboração que faz do conceito de formação discursiva de Michel Foucault”.

Nossa perspectiva aqui é um tanto diversa. De nosso ponto de vista, trata-se de dois conceitos diferentes, com uma coincidência de termos que o designam. Trata-se de um caso de homonímia, e não de polissemia ou, muito menos, de sinonímia. Cada autor elaborou seu próprio conceito, no interior de uma rede conceitual específica e para responder a uma problemática específica⁵. Pêcheux, portanto, não fez nem uma transposição nem uma releitura do conceito foucaultiano de FD. Ele elaborou seu próprio conceito de FD, paralelamente ao outro.

A exposição que fizemos acima foi destinada exatamente a demonstrar que o conceito de FD formulado por Pêcheux possui uma problemática específica (diferente daquela de Foucault) e insere-se em uma rede conceitual também específica (portanto, muito diversa daquela de Foucault) – formação social, formação ideológica, sujeito, sujeito do discurso, sentido, heterogeneidade, contradição.

Outra forma de mostrar que temos dois conceitos de FD distintos é considerar seus componentes internos. O conceito de Foucault tem como componentes internos quatro tipos de regras de formação de um saber: as dos seus objetos, as das modalidades enunciativas, as dos seus conceitos e as de suas estratégias teóricas. São esses componentes que definem aquilo que Deleuze chama a sua “endo-consistência” enquanto conceito. Foucault os formula tendo sempre por norte fazer uma história dos saberes, contornando dois problemas que ele recusa: o da ideologia e o do sentido. Pêcheux, por sua vez, formula um conceito de FD, em que as regras de formação propostas por Foucault

⁵ Certamente há proximidades entre esses conceitos, o que permitiu que, na história da AD, fossem realizadas articulações entre ambos, como por exemplo, a proposta de Courtine (2009). A existência de proximidades, entretanto, não anula a existência de diferenças significativas.

não são consideradas e que tem como componentes internos justamente aquilo que Foucault rejeita: o problema da relação entre sentido e ideologia, conforme já mostramos mais acima.

Trata-se, portanto, para nós, de empregar um novo critério, o critério epistemológico, para compreender de outra forma a história do conceito de FD, incluindo aí a questão da sua “paternidade”. Diante do critério epistemológico, podem-se fazer duas críticas aos critérios cronológico e testemunhal antes mencionados. O critério cronológico é carente de valor epistemológico, portanto o descartamos de saída. O critério “testemunhal” tem valor elucidativo da questão, mas é perigoso, porque passível de interpretações equivocadas. Portanto, pode ser usado a serviço do critério epistemológico. Vejamos os equívocos derivados desse critério.

O primeiro é não atentar para as exatas palavras do autor no momento mesmo em que se recorre a elas. No artigo já mencionado “Remontons de Foucault à Spinoza”, Pêcheux (1990, p. 255) afirma a respeito da FD: “*ce term, emprunté à Foucault, peut me semble-t-il rendre de grandes services, mais à la condition expresse de mesurer d’abord ce qui, chez Foucault, en gouverne l’usage, pour tenter de le rectifier*” (grifo nosso). Fica bem claro que Pêcheux assume ter tomado de empréstimo de Foucault o **termo** “formação discursiva” e não o conceito. São duas coisas bem distintas (*conceito* e *termo* que nomeia o conceito; ou *palavra* e *conceito*, na distinção proposta por Canguilhem que comentamos no início deste trabalho). Pêcheux, como leitor atento de Canguilhem e Bachelard, jamais identificaria palavra e conceito.

O segundo equívoco é não se considerar as efetivas condições de produção dos discursos (um dos principais pressupostos da AD). Nestas condições de produção, os destinatários do discurso são um elemento determinante do que é dito. Faremos isso em relação ao referido artigo de 1977.

Conforme Maldidier (2003), trata-se de uma fala de Pêcheux em um colóquio sobre análise do discurso político realizado no México, no qual se encontravam vários analistas do discurso, de diversas tendências de AD existentes na França. Conforme exposto em trabalhos anteriores (NARZETTI, 2010; 2012), havia uma heterogeneidade interna na análise do discurso francesa, constituindo tendências de AD ou projetos distintos de análise do discurso.

Em sua fala, Pêcheux critica os trabalhos que faziam uma análise contrastiva dos discursos e dos grupos sociais, sustentando que eles pressupunham uma concepção psicossociológica da sociedade, da qual o aspecto da primazia da contradição sobre os contrários estaria ausente. Trata-se de um momento em que Pêcheux destaca o papel político do analista do discurso, isto é, seu papel nas lutas pela transformação social.

Mas a crítica de Pêcheux dirige-se também aos analistas do discurso que propunham em seus trabalhos uma apropriação dos conceitos da *Arqueologia do saber*, notadamente o conceito de FD ali elaborado. O motivo é o mesmo: o fato de que a perspectiva foucaultiana não implicava a luta de classes, a contradição e a ideologia.

[...] l’absence de la catégorie de contradiction chez Foucault se paye par le retour de notions comme celles de statut, norme, institution, stratégie, pouvoir, etc., qui contournent indéfiniment la question du pouvoir d’État comme enjeu de la lutte de classes, ainsi que le fait tout la psycho-sociologie anglo-saxonne dont ces notions sont d’ailleurs largement issues. (PÊCHEUX, 1990, p. 256)

Pêcheux não está aqui anunciando o modo como está fazendo uma reelaboração do conceito de Foucault para articulá-lo a sua perspectiva marxista, mas está alertando àqueles que desejam empregar os conceitos de Foucault para os problemas teóricos e políticos que isso poderia acarretar. Na verdade, Pêcheux está insistindo na concepção de FD que ele propunha desde 1971, sendo refinada em 1975 e nesse mesmo texto de 1977 – dando ênfase à contradição entre FDs e entre discursos, como derivadas da contradição social. Seria sem sentido que todo o início do artigo do filósofo fosse destinado a uma crítica aos pressupostos de Foucault a partir de Spinoza.

Esse mesmo alerta quanto a uma apropriação da perspectiva foucaultiana já havia sido feito, por exemplo, em *Semântica e discurso*:

Em sua *Arqueologia do saber* que, por muitos aspectos, apresenta um extraordinário interesse para a teoria do discurso, M. Foucault “retrocede” sobre o que ele mesmo avança, volta à sociologia das instituições e dos papéis, por não reconhecer a existência da luta (ideológica) de classes. (PÊCHEUX, 1988, p. 254)

A análise testemunhal, como dissemos acima, pode ser pertinente, mas com os devidos cuidados de inserir as falas dos sujeitos nas suas efetivas condições de produção.

Considerando-se esses elementos epistemológicos e históricos, trata-se de um equívoco a afirmação de que o conceito de FD da AD francesa vem dos trabalhos de Michel Foucault. Ou ainda pior, que o conceito de FD de Pêcheux é uma releitura do conceito de Foucault. Em nenhum trabalho de Pêcheux se encontra afirmação semelhante; mas, contrariamente, o autor diz:

Apoiando-nos em grande número de observações contidas no que chamamos de “os clássicos do marxismo”, nós sustentaremos a ideia de que as formações ideológicas assim definidas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas [...]. (PÊCHEUX, 2011, p. 73)

Consideramos correto falar que, em sua história, a AD francesa buscou uma articulação com a perspectiva de Foucault, não apenas da fase arqueológica, mas também da genealógica, e que essa articulação recaiu sobretudo nos conceitos de FD *de Pêcheux* e *de Foucault*. Essa afirmação, sim, é condizente com os fatos históricos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dissemos neste ensaio, a perspectiva mais pertinente para se compreender o conceito de FD da AD francesa (incluindo nessa história não somente a questão de sua paternidade, mas principalmente a de sua evolução) parece ser mesmo a epistemológica.

Quando adotada, permite que se comprove que o conceito de Pêcheux é exclusivo dele, e não uma mera *transposição* ou *releitura* de um conceito alheio – o conceito de Pêcheux, conforme demonstramos acima, foi elaborado de forma independente das reflexões de Foucault, mas de forma dependente das reflexões de Althusser, principalmente, e dos clássicos do marxismo; e também de Saussure e de Lacan; permite, ainda, inserir o conceito na sua rede conceitual e na sua problemática; permite, finalmente, compreender o processo de sua formação, retificação e deformação.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos de Estado. *Posições 2*. Rio de Janeiro: Graal, 1980a. p. 47-101.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004. p. 11-80.
- BARONAS, R. Ainda sobre a noção-conceito de formação discursiva em Pêcheux e em Foucault. In: _____. (Org.). *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007, p. 169-181.
- BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. 7. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.
- CANGUILHEM, G. *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. 7. ed. Paris: Vrin, 2002.
- COURTINE, J.-J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- GARDIN, B. Discours patronal et discours syndical. *Langages*, Paris, n. 41, p. 13-46, 1976. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1976_num_10_41_2302>. Acesso em: 14 jul. 2010.
- GUILHAUMOU, J. Os historiadores do discurso e a noção-conceito de formação discursiva: narrativa de uma transvaliação imanente. In: BARONAS, R. (Org.). *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. p. 105-118.
- HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. [1971]. A Semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. (Org.). *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007, p. 13-32.
- MACHADO, R. *Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- MACHEREY, P. A filosofia da ciência de Georges Canguilhem: epistemologia e história das ciências. In: CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990. p. 271-307.
- MARCELLESI, J.-B. Analyse de discours à entrée lexicale (application à un corpus de 1924-1925). *Langages*, Paris, n. 41, p. 79-124, 1976. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1976_num_10_41_2304>. Acesso em: 22 maio 2010.
- MAINGUENEAU, D.; CHARAUDEAU, P. *Dicionário de Análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: reler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.
- NARZETTI, C. *O percurso das ideias do Círculo de Bakhtin na Análise do discurso francesa*. 2012. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.
- _____. As linhas de Análise do Discurso na França nos anos 60-70. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 2, n. 2, p. 51-70, 2010. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/52.pdf>>.
- NORMAND, C. De quelques notions fondamentales (sur un enseignement d'initiation à la linguistique). *Langue Française*, Paris, n. 14, p. 32-44, 1972. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1972_num_14_1_5596>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- PÊCHEUX, M. [1983]. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 311-319.
- _____. [1981]. O estranho espelho da Análise do discurso. In: COURTINE, J.-J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EDUFSCAR, 2009. p. 21-26.
- _____. [1977]. Remontons de Foucault à Spinoza. In: MALDIDIER, Denise. *L'inqiétude du discours*. Paris: Cendres, 1990. p. 245-260.
- _____. [1975]. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

_____; FUCHS, C. [1975]. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-252.

SANTOS, J. V. dos. *Foucault na formação discursiva da análise do discurso: um autor, um conceito, uma positividade*. 2015. 162 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2015.

Recebido em: 18/09/17. Aprovado em: 05/05/18

Title: *For an epistemological history of the discursive formation concept*

Author: *Claudiana Narzetti*

Abstract: *This essay aims to resume some historical and epistemological issues related to the discursive formation concept developed by Michel Pêcheux in the heart of the French discourse analysis. It is a key concept of discourse theory that, paradoxically, became a source of misunderstandings, hurried assimilations and even proposals for abandonment. One resumes this topic as it was not exhaustively explored in the several current researches. The concept's epistemological issues are central in this essay and, based on historical data, they aim to clarify: the theoretical paradigm from which the concept was developed; its conceptual and permanent core; its changes (corrections, refinements and increases); the specificity of the concept developed by Michel Pêcheux and its demarcation of the homonym concept by Michel Foucault. The arguments and the conclusions achieved reveal, as such, some misunderstandings still existing today in the history of the French discourse Analysis.*

Keywords: *Discourse analysis. Discursive formation. Michel Pêcheux. Epistemology.*

Título: *Para una historia epistemológica del concepto de formación discursiva*

Autor: *Claudiana Narzetti*

Resumen: *Este ensayo tiene el objetivo de retomar algunas cuestiones históricas y epistemológicas relativas al concepto de formación discursiva, elaborado por Michel Pêcheux, en el seno del Análisis del discurso francés. Es un concepto central de la teoría del discurso, que paradójicamente, se ha tornado blanco de malentendidos, asimilaciones apresadas, y mismo propuestas de deserción. La retoma del tema se sostiene en la asunción de que él no fue exhaustivamente explorado en los trabajos existentes. Las cuestiones epistemológicas relacionadas al concepto son centrales en este ensayo, y sostenidas en datos históricos buscan aclarar: el paradigma teórico desde lo cual el concepto fue elaborado; su núcleo conceptual y permanente; sus cambios (rectificaciones, refinamientos y ampliaciones); la especificidad del concepto elaborado por Michel Pêcheux y su demarcación en relación al concepto homónimo de Michel Foucault. Los argumentos y las conclusiones obtenidas revelan algunos malentendidos que aún hoy permanecen en la historia del Análisis del discurso frances.*

Palabras clave: *Análisis del discurso. Formación discursiva. Michel Pêcheux. Epistemología*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-1803DOAP-0000>

POR QUE O ESTUDO DAS INTERFACES DO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO É RELEVANTE PARA O CAMPO APLICADO DOS ESTUDOS DA LÍNGUA(GEM)

Inês Signorini*

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Linguística Aplicada
Campinas, SP, Brasil

1 INTRODUÇÃO

Numa publicação de 2015, o antropólogo norueguês Thomas H. Eriksen descreve e justifica da seguinte forma a movimentação observada desde a década de 1990 em seu campo disciplinar de investigação:

O mapa antigo revela um mundo de ilhas culturais. Em cada ilha, as pessoas têm um modo de vida particular, com suas próprias tradições e assim por diante, mas há relativamente pouco contato entre as ilhas. É extremamente difícil navegar no mundo de hoje usando esse mapa. Essa é a principal razão pela qual uma parte significativa da comunidade intelectual tem trabalhado, há algum tempo, na revisão desse mapa.¹ (ERIKSEN, 2015, p. 26)

E para dimensionar o desafio desse trabalho de revisão, se vale de outra metáfora, também relacionada à navegação: “Reconstruir o barco no mar tornou-se uma tarefa necessária”² (p. 27).

A figuração de um barco sendo reconstruído em mar aberto, isto é fora do estaleiro, ou de qualquer ancoradouro, já havia sido proposta anteriormente pelo filósofo Otto Neurath, do Círculo de Viena, para caracterizar de forma mais abrangente a condição humana de produção do conhecimento. Segundo ele,

Somos como marinheiros que, em mar aberto, precisam reconstruir seu barco, mas que nunca são capazes de recomeçar a partir do fundo. Onde uma viga é retirada, uma nova deve ser colocada imediatamente no lugar e, para isso, o restante do navio é usado como suporte.

* ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4620-1735>>. E-mail: signor@iel.unicamp.br

¹ “The old map reveals a world of cultural islands. On each island people have the special way of living, with their own traditions and so forth, but there is relatively little contact between the islands. It is extremely difficult to navigate the world of today using such a map. That is a main reason that a significant part of the intellectual community has been at work revising that map for some time.” (ERIKSEN, 2015, p. 26)

² “Rebuilding the ship on sea has become a necessary task” (ERIKSEN, 2015, p. 27).

Desta forma, usando as velhas vigas e troncos, o navio pode ser totalmente renovado, mas apenas por reconstrução gradual.³ (NEURATH; COHEN, 1973, p. 199)

Mas o significado dessa figuração para o campo específico dos estudos antropológicos é mais bem explicado em outro texto de coautoria de Eriksen, em que são descritas as ações envolvidas nesse processo de rever antigos mapas e reconstruir o barco em mar aberto em função de necessidades contemporâneas de navegação: “reconstruindo e ao mesmo tempo desconstruindo [...], usando velhos conceitos de modo diferente e ao mesmo tempo experimentando novos”⁴ (RANDERIA; ERIKSEN; GARSTEN, 2015, p. 9).

O mesmo imperativo apontado para os estudos antropológicos pode ser observado no campo dos estudos da língua(gem) no mesmo período, particularmente os voltados para questões específicas do campo aplicado de diferentes disciplinas, como no caso dos trabalhos de Pennycook (1990); Duranti e Goodwin (1992); Blommaert e Verschueren (1998); Silverstein e Urban (1996); Woolard (1998); Heller (1994; 1997); Lucy (1993); dentre outros. No caso da disciplina Linguística Aplicada, que nos interessa mais de perto aqui, esse imperativo vinha sendo tematizado já na década de 1980, tornando-se, na década seguinte, uma espécie de *leitmotiv* das discussões sobre os rumos da pesquisa no campo aplicado de modo geral.

Aspectos relevantes dessas discussões estão resumidos e articulados por Monica Heller num artigo publicado no final da década de 1990. Na esteira, sobretudo, de trabalhos de Rampton (1995; 1997) e Coupland (1997), ela enfatiza, nesse artigo, a necessidade da Linguística Aplicada ter como foco central “o conceito de linguagem no mundo” (em contraposição ao conceito de linguagem como sistema autônomo, da tradição positivista e empiricista dos estudos linguísticos), colocando-se “na clássica posição Kuhniana de ter muitos dados que não podem ser explicados através dos paradigmas existentes” (HELLER, 1997, p. 81). Aponta, ainda no mesmo artigo, três consequências de uma mudança de foco e reposicionamento da disciplina:

Em primeiro lugar, desloca o modo como as perguntas são tradicionalmente feitas para formas mais fenomenológicas, hermenêuticas, e também mais interdisciplinares. Assume a centralidade das interconexões entre processos linguísticos, cognitivos e sociais. Em segundo lugar, abre um novo conjunto de questões críticas e reflexivas sobre o papel da linguagem na sociedade e, portanto, sobre o papel dos linguistas também. A terceira consequência [...] decorre da segunda: um questionamento da coerência das fronteiras disciplinares e do próprio sentido da denominação linguística aplicada”⁵ (1997, p. 81).

³ "We are like sailors who on the open sea must reconstruct their ship but are never able to start afresh from the bottom. Where a beam is taken away a new one must at once be put there, and for this the rest of the ship is used as support. In this way, by using the old beams and driftwood the ship can be shaped entirely anew, but only by gradual reconstruction." (NEURATH; COHEN, 1973, p. 199).

⁴ “reconstructing while deconstructing [...]; using old concepts differently as well as trying out new ones” (RANDERIA; ERIKSEN; GARSTEN, 2015, p. 9).

⁵ “First, it shifts the way traditional questions are asked towards more phenomenological, hermeneutic, but also more interdisciplinary ways. It assumes the centrality of interconnections among linguistic, cognitive and social processes. Second, it opens up a whole new set of critical, reflexive questions about the role of language in society, and therefore about the role of linguists, too. The third consequence for applied linguistics flows from the second: a questioning of the coherence of disciplinary boundaries, and of the very sense of the term applied linguistics.” (HELLER, 1997, p. 81).

No contexto brasileiro, esse “questionamento da coerência das fronteiras disciplinares” e do próprio sentido do nome da disciplina já era recorrente desde a segunda metade da década de 1980, quando a Linguística Aplicada se consolidava institucionalmente como área de ensino e pesquisa, e se propunha, justamente, a rever mapas antigos herdados da Linguística sistêmica em função “das interconexões” que se mostravam relevantes, e não contempladas pelos aparatos da teoria linguística, entre “processos linguísticos, cognitivos e sociais”. É o que aponta a afirmação de Cavalcanti sobre a importância de se “desfazer[em] os equacionamentos”, até então habituais na área, via aplicação de teorias linguísticas e psico-cognitivas de ensino-aprendizagem:

A Linguística Aplicada é abrangente e multidisciplinar. Preocupa-se com questões de uso da linguagem. Ela tem um objeto de estudo, princípios e metodologia próprios, e já começou a desenvolver seus modelos teóricos. Dada sua abrangência e multidisciplinaridade, é importante *desfazer* os equacionamentos da Linguística Aplicada com a aplicação de teorias linguísticas e com o ensino de línguas. (CAVALCANTI, 1986, p. 9, ênfase minha)

Nas décadas seguintes, firmaram-se as dimensões crítica e reflexiva das investigações na área (PASCHOAL; CELANI, 1992; RAJAGOPALAN, 2003; SIGNORINI, 2015; entre outros), além de uma vocação inter e transdisciplinar (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998). Nos anos 2000, a extrapolação de fronteiras disciplinares e o questionamento sistemático de práticas e modelos herdados dos estudos linguísticos levou à proposta de uma Linguística Aplicada (in)disciplinar (MOITA LOPES, 2006), mais voltada para o debate sobre os limites epistêmicos da tradição moderna (ou modernista) da ciência linguística.

Assim, a demanda de se (re)construírem barcos e mapas de navegação em mar aberto, isto é, “desfazendo” equacionamentos já dados, tanto pela desconstrução e recontextualização de “velhos conceitos”, quanto pela experimentação e criação de novos tem trazido para o campo aplicado dos estudos da língua(gem) desenvolvidos no Brasil o desafio de se buscarem novas soluções para velhos problemas de modos mais produtivos, no sentido também de menos excludentes ou discriminatórios, conforme apontado em discussões críticas de teorias e modelos calcados no monolinguismo monoglóssico (SOUZA, 2001; SIGNORINI, 2002; 2006; 2012; CAVALCANTI; SILVA, 2007; SCHLATTER; GARCEZ, 2012; entre outros) e na essencialização identitária (SIGNORINI, 1998; MOITA LOPES, 2002; PINTO, 2007; CAVALCANTI; MAHER, 2018; entre outros), por exemplo.

A dimensão política desse desafio tem sido compreendida, tanto em relação a dinâmicas contextuais específicas (está-se produzindo conhecimento em benefício (ou prejuízo) de quem?), quanto em relação às epistemologias da tradição disciplinar (que tipo de conhecimento está-se produzindo com e sobre a língua(gem)?) No primeiro caso, a etnografia tem se firmado como uma “escolha teórico-metodológica” relevante (a esse respeito, ver GARCEZ; SCHULZ, 2015), embora não exclusiva. No segundo caso, tem-

se verificado um crescente compartilhamento de contribuições da pesquisa aplicada crítica de diferentes disciplinas, ainda em grande parte atreladas a tradições anglo-americanas e europeias. Desse modo, em várias frentes de investigação (a esse respeito ver v. 31, n. 4 da revista *D.E.L.T.A.*, de agosto de 2015 sobre o tema “Epistemologias da pesquisa no campo aplicado dos estudos da língua(gem)”) tem-se trazido para o debate a questão da teorização como ferramenta para a mudança sociocultural e política (RORTY, 1999; BUTLER, 2004; RAJAGOPALAN, 2013), articulada à questão da descolonização do conhecimento (MIGNOLO, 1999; 2002; SANTOS; MENESES, 2010).

O presente dossiê busca contribuir para o avanço das indagações em curso, tendo como foco específico a questão das interconexões entre multilinguismo, mobilidade e português brasileiro contemporâneo. Na medida em que desloca a centralidade do modelo monolíngue, que orienta a tradição linguística de estudos do português brasileiro, reafirma a premissa de que

o trabalho com o falante de português padrão em comunidades de fala onde não haja conflitos ou problemas constitui uma fantasia, alimentada implícita ou explicitamente pela negação das línguas (indígenas, africanas, de imigrantes, de sinais) e das variedades do português do Brasil e pelo apagamento dessas comunidades bilíngues pela sociedade, pela elite, pelos escolarizados, pela mídia... (CAVALCANTI, 1999, p. 408)⁶

O destaque para os diferentes tipos e graus de (i) mobilidade social e linguística localmente produzidos pelas dinâmicas e fluxos globais de circulação de pessoas e mercadorias, tanto materiais quanto simbólicas, dá continuidade e aprofunda questões levantadas anteriormente em trabalhos sobre mobilidade, multilinguismo e globalização (“Selected Papers on Language and Society: Mobility, Multilingualism and Globalization”, *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 40, junho de 2016).

O principal objetivo do dossiê é, pois, o de iluminar as relações entre usos situados da língua, identificados em suas manifestações textuais-discursivas, e as condições contextuais que conformam e regulam esses usos (metapragmáticas, políticas e ideologias linguísticas, por exemplo). Como são filiados a mais de uma tradição teórico-metodológica do campo aplicado, os estudos aqui reunidos exploram e articulam mais de um tipo de pesquisa interpretativista e mais de uma linha de raciocínio teórico-metodológico, de forma a melhor apreender o caráter situado e estratégico da língua em uso nos contextos focalizados. Buscam também melhor apreender os componentes de natureza cultural e político-ideológica que estão em jogo nos microcontextos focalizados.

Trata-se, pois, de um dossiê que tanto aponta para estudos já consolidados sobre língua(gem) e identidade, interculturalidade, multilinguismo e mobilidade sociolinguística, quanto visa fomentar pesquisas futuras sobre os usos do português frente os fluxos produzidos pelas mobilidades contemporâneas.

2 CONTRIBUIÇÕES DOS TRABALHOS QUE COMPÕEM O DOSSIÊ

a) *Interface do português com a língua de sinais em publicações de um professor surdo em rede social* – Contrapondo-se à matriz monolíngue dos estudos sobre a surdez, que vêm na interface português/língua de sinais o lugar de “interferência” da primeira na segunda língua, ou de constituição de uma “interlíngua” ou estágio provisório de apropriação do português escrito padrão, o artigo de Aryane Nogueira discute o caráter translíngue, transmodal e transsemiótico das práticas comunicativas envolvendo surdos e não surdos na interação social em sentido amplo. A análise de um conjunto de publicações de um professor surdo em sua página pessoal na rede social *Facebook* ao longo do ano de 2017 e as interações via comentários às suas postagens forneceram a base empírica para a discussão.

b) *Todos nós semos de fronteira: Ideologias linguísticas e a construção de uma pedagogia translíngue* – Voltado para a necessidade de se “desaprender” a “ideologia monoglota” que orienta as práticas escolares e a formação de professores de língua, promovendo homogeneização e exclusão sistemática de grande parte dos alunos na escola, o artigo de Adriana Carvalho Lopes e Daniel Nascimento Silva apresenta e discute os princípios de uma pedagogia translíngue enquanto “prática utópica de resistência” e, portanto, enquanto ato político de problematização do *status quo*. Uma experiência de ensino translíngue em português desenvolvida pela primeira autora numa universidade pública do Rio de Janeiro e o estudo da produção translíngue (“portunhol”) do poeta uruguaio Fabian Severo forneceram a base empírica da discussão.

c) *Dinâmicas sociolinguísticas e culturais de inclusão/exclusão de alunos descendentes de imigrantes russos no sul do Brasil* – Com base num estudo etnográfico desenvolvido numa escola pública rural do interior do Paraná, o artigo de Maria Inêz Probst Lucena e Bianca de Campos focaliza as dinâmicas sociolinguísticas e culturais locais, que tanto promovem a inclusão de descendentes de imigrantes russos chegados ao Brasil no final dos anos 1950, quanto reafirmam sua condição de grupo minoritário desprestigiado do ponto de vista sociocultural e político: língua e identidade russas não são vistas localmente como capital simbólico relevante. O exame dessas dinâmicas locais aponta para um movimento de abertura ao multilinguismo e à interculturalidade, conforme previsto em documentos oficiais, mas sem que a distribuição hierarquizada das línguas e das práticas culturais naquele contexto específico seja alterada de forma consistente.

d) *Quem é “estudante falante de português” em famílias de origem brasileira em Toronto, Canadá? Questões de classe* – Contrapondo-se a uma concepção genérica e desencarnada da noção de mercado linguístico, mais especificamente, de “mercado português/lusófono” da cidade de Toronto, e de “estudantes falantes de português” como parte integrante desse mercado, incluindo tanto falantes de origem portuguesa quanto brasileira, o artigo de Pedro de Moraes Garcez se propõe a identificar e descrever como se filiam, ou não, a essa categoria específica estudantes e famílias de migrantes brasileiros e canadenses de origem portuguesa. Associando a noção de classe social ao exercício de atividade profissional e aos modos de filiação às redes locais de falantes de português, aponta a multiplicidade das variáveis em jogo, com destaque para o tipo de qualificação

profissional como determinante da distribuição das posições socioculturais e linguísticas dos diferentes perfis de estudantes brasileiros revelados em trabalho de campo realizado pelo autor em Toronto.

e) *Corpo como contexto-de-ocorrência de metapragmáticas sobre o “português” em socializações de estudantes migrantes para o Brasil* – Refutando uma concepção abstrata, genérica e, portanto, desencarnada das ações comunicativas nas práticas sociais, o artigo de Joana Plaza Pinto examina contrastivamente formas linguísticas que assumem função metapragmática em duas narrativas de estudantes migrantes, em que são identificados padrões de socialização e vínculos afetivos e corporais diferenciados e relacionados às diferentes condições de aprendizagem e, conseqüentemente, ao (in)sucesso das trajetórias individuais e aos modos de (des)valorização do português pelos dois participantes. Essas duas narrativas foram produzidas no contexto de uma pesquisa etnográfica “longitudinal e multissituada” em que estudantes migrantes do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) discorrem sobre suas trajetórias de vinda, recepção e permanência numa universidade pública do Centro-Oeste brasileiro.

f) *Viagem textual pelo “Sul Global”: ideologias linguísticas queer e metapragmáticas translocais* – Voltado para a descrição da “lógica” da mobilidade do mundo “como se” em processos multidirecionais contemporâneos de comunicabilidade e performatividade, os quais contrariam a lógica da representação de um real estabilizado e coerente que se reproduz segundo a lógica da cópia, o artigo de Luiz Paulo da Moita Lopes e Branca Falabella Fabrício focaliza o deslocamento do “português brasileiro” no sentido “sul-sul” num processo criativo de construção de significados em fluxo. A ressemiotização de um vídeo de funk carioca por um grupo de jovens filipinos é o exemplo que sustenta a discussão, com destaque para os processos de entextualização e indexicalidade na relação de corpos, espaços e múltiplos elementos semióticos cujo efeito de conjunto é emergente (performatividade) e não já dado (representação).

g) *Micropolíticas de expansão do português: mães gerenciadoras e difusoras de línguas* – Realçando a relevância, para o campo dos estudos sobre Políticas Linguísticas, do exame de ações micropolíticas de agentes não-oficiais engajados na inserção e promoção de uma dada língua, o artigo de Tatiana Martins Gabas propõe uma perspectiva *bottom-up* de identificação e análise desse tipo de ação em contextos de mobilidade. Para isso, descreve e analisa o papel de mães sul-coreanas de uma comunidade imigrada da região Metropolitana de Campinas enquanto gerenciadoras e difusoras de línguas na família e na comunidade, com ênfase em suas ações de promoção do português como capital simbólico de valor ecológico nesses dois contextos específicos. O exame de excertos de entrevistas semiestruturadas com duas dessas mães sustentam a discussão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço as contribuições dos autores, bem como dos pareceristas *ad hoc* e dos editores da revista na elaboração deste dossiê.

Campinas, 6 de julho de 2018.

REFERÊNCIAS

- BLOMMAERT, J.; VERSCHUEREN, J. *Debating Diversity*. London/New York: Routledge, 1998.
- BUTLER, J. *Undoing gender*. New York/London: Routledge, 2004.
- CAVALCANTI, M.C. A propósito da lingüística aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 7, p. 5-12, 1986.
- _____. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. E MAYER, T. M. (Org.) *Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World*. London/Nova York: Routledge, 2018.
- CAVALCANTI, M.; SILVA, I. R. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. (Org.) *Lingüística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 219-242.
- COUPLAND, N. Language, ageing and ageism: a project for applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 7.1, p. 26-48, 1997.
- DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Eds.) *Rethinking context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge University Press, 1992.
- ERIKSEN, T. H. Divided by a Shared Destiny: An Anthropologist’s Notes from an Overheated World. In: ERIKSEN, T. H., GARSTEN, C., RANDERIA, S. (Eds.) *Anthropology Now and Next: Essays in Honor of Ulf Hannerz*. New York/Oxford: Berghahan Books, 2015. p. 11-28.
- GARCEZ, P. M.; SCHULTZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em lingüística aplicada no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. especial, p. 67-97, 2015.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HELLER, M. *Crosswords: Language, Ethnicity and Education in French Ontario*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1994.
- HELLER, M. Autonomy and interdependence: language in the world. *International Journal of Applied Linguistics*, v.7, n. 1, p. 79-85, 1997.
- LUCY J. (Ed.) *Reflexive Language: Reported Speech and Metapragmatics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1993.
- MERTZ, E. Semiotic Anthropology. *Annual Revue of Anthropology*, v. 36, p. 337-353, 2007.
- MIGNOLO, W. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1999.
- _____. The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. *The South Atlantic Quarterly*, v. 101, n. 1, p. 57-96, Jan. 2002.
- MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NEURATH, M. AND COHEN, R. S. (Eds.) *Otto Neurath, Empiricism and Sociology*. Dordrecht: Reidel, 1973.
- PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. *Lingüística Aplicada: Da aplicação Da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, Editora da PUC-SP, 1992.
- PENNYCOOK, A. Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, 1990. Disponível em: <<https://escholarship.org/uc/item/5f62s7d6>>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- PINTO, J. P. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1-26, 2007.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- SIGNORINI, Inês. Por que o estudo das interfaces do português contemporâneo é relevante para o campo aplicado dos estudos da língua(gem). *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 665-672, set./dez. 2018.

- _____. Linguistics as a performative science. In: VIAN JR, O.; CALTABIANO, C. (Eds.). *Lingua(gens) e suas múltiplas faces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 27-36.
- RAMPTON, B. Politics and change in research in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, v.16, n. 2, p. 233-256, 1995.
- _____. Retuning in Applied Linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 7, n. 1, p. 3-25, 1997.
- RANDERIA, S.; ERIKSEN, T. H.; GARSTEN, C. Ulf Hannerz and the Militant Middle Ground. In: ERIKSEN, T. H., GARSTEN, C., RANDERIA, S. (Eds.). *Anthropology Now and Next: Essays in Honor of Ulf Hannerz*. New York/Oxford: Berghahan Books, 2015. p. 1-10.
- RORTY, R. A spectre is haunting the intellectuals: Derrida on Marx. In: *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin Books, 1999. p. 220-221.
- SANTOS, B; MENESES, M.P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.
- _____. Por uma teoria da desregulamentação lingüística. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 93-125.
- _____. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 169-189.
- _____. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. In: MAGALHÃES, I. (Org.) *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 271- 288.
- _____. Epistemologias da pesquisa no campo aplicado dos estudos da língua(gem). *D.E.L.T.A.*, v. 32, n. 4, Número Especial, s.p., 2015.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SILVERSTEIN M.; URBAN, G. (Eds.) *Natural Histories of Discourse*. Chicago: Univ. Chicago Press, 1996.
- SOUZA, L. M. M. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 167-192.
- WOOLARD, K. 1998. Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, B.; K. WOOLARD, P.; KROSKRITY (Eds.). *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford University Press: New York, 1998. p. 3-47.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180301-DO0118>

INTERFACE DO PORTUGUÊS COM A LÍNGUA DE SINAIS EM PUBLICAÇÕES DE UM PROFESSOR SURDO EM REDE SOCIAL

Aryane Santos Nogueira*

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Campinas, SP, Brasil

Resumo: O artigo focaliza a interface do português com a língua de sinais em publicações realizadas por um professor surdo em sua página pessoal na rede social Facebook durante o ano de 2017. A motivação para o recorte ocorreu pela possibilidade de observação de práticas comunicativas constitutivas da participação social de usuários surdos. A partir de uma análise qualitativo-interpretativa, informada teoricamente por uma concepção sociolinguística ampliada do conceito de língua(gem), explora-se o conjunto de publicações e o engajamento do público via comentários para mostrar especificidades sobre a interação que se estabelece entre os recursos linguísticos do português e da língua de sinais empregados. Interseccionadas também por recursos semióticos amplamente utilizados na internet (imagens, memes, gifs), tais interações evidenciam um conceito de multilinguismo mais complexo, entremeado a construções ideológicas sobre a língua(gem) e sobre a pessoa surda.

Palavras-chave: Surdez. Multilinguismo. Português. Língua de sinais. Ambiente digital online.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo exploramos interações em ambiente digital online dando continuidade¹ a um movimento que consideramos relevante para os estudos que se debruçam sobre a comunicação de pessoas surdas: a construção de entendimentos sobre os repertórios sociosemióticos e o uso de recursos semióticos multilíngues e multimodais em situações de comunicação (com base em KUSTERS *et al.*, 2017). Para isso, analisamos um conjunto de publicações de um professor surdo em sua página pessoal na rede social Facebook ao longo do ano de 2017 e as interações via comentários disparadas por suas postagens. Nesse caminho, mostramo-nos alinhados a Dovchin e Pennycook (2018), ao ressaltarem que estudiosos das práticas de linguagem online já têm enfatizado a diversidade e heterogeneidade linguística e semiótica como características cruciais das interações nesses espaços. Sendo assim, ao observarmos as estratégias linguísticas e

* Doutora em Linguística Aplicada na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação. (FE/UNICAMP). Digital identifier ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-8679-5240>>. E-mail: aryane@unicamp.br.

¹ Nogueira (2014) e Nogueira (2015) são exemplos de outros trabalhos que, de algum modo, exploraram o multilinguismo e a multimodalidade no contexto da surdez.

semióticas que combinam diferentes recursos, modos, repertórios e estilos em ambientes online como o *Facebook*, estamos atentos à possibilidade de colaborar com a necessidade crescente de problematizar e complexificar, por exemplo, conceitos mais tradicionais de bi/multilinguismo no contexto da surdez e oferecer entendimentos mais matizados sobre as interações translíngues (CANAGARAJAH, 2017) de pessoas surdas, cujas trajetórias são sócio-histórica e linguisticamente complexas (CAVALCANTI, 2011) e fragmentadas (BLOMMAERT, 2010).

Em específico, nos dedicaremos à questão da interface entre a língua de sinais e o português escrito, recursos linguísticos que compõem os repertórios sociossemióticos observados. Isso porque, nos estudos sobre a surdez, essa interface tem sido entendida por alguns autores como *interferência* (FERNANDES, 2007, p. 19) da primeira na segunda língua, como uma *interlíngua* (BROCHADO, 2003, p. 142) que, em sua provisoriamente, serviria de *apoio* ou degrau (PEIXOTO, 2006, p. 219) até que o uso esperado da língua-alvo (português escrito padrão ou nativo) fosse atingido. Esses estudos estão todos pautados em uma perceptiva bilíngue de trabalho com o surdo, no entanto, concordamos com Maher (2016)² quando explica que em programas bilíngues nos quais a relação entre uma língua e outra é apenas momentaneamente aceita, o que se espera, ao final, é que se chegue a um estágio de bilinguismo equilibrado ou ainda, como colocaram Cavalcanti e Silva (2016), um duplo monolingüismo.

O que fundamenta essa perspectiva bilíngue adotada em grande medida no campo da surdez é uma concepção de língua como entidade com fronteiras rigidamente delimitadas, que pouco contribui para avançarmos no sentido de lançar luzes sobre a coleção de recursos que, em interação e não em interferência, são base para a produção de significados pelos surdos. Salientamos ainda que, embora existam outras propostas bilíngues de manutenção, que avancem no sentido de valorização dos recursos linguísticos, elas ainda se fundam numa noção de línguas como recursos estanques e passam ao largo de considerar outros recursos semióticos nos processos de comunicação das pessoas surdas.

Nas seções seguintes, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica que alicerçou a análise e as discussões empreendidas no trabalho, além de descrevermos o desenho metodológico que guiou a geração de registros e a construção dos dados analisados. Destacamos que serão apresentados aspectos mais gerais sobre a composição das publicações analisadas, uma vez que consideramos que eles estão diretamente relacionados aos aspectos específicos que constituíram o engajamento dos interlocutores com as postagens e a interação entre um ou mais recursos componentes dos repertórios sociossemióticos empregados. Ao final, elencamos algumas particularidades a respeito da interface português-língua de sinais observada, argumentando em favor da compreensão do conceito de interface no sentido de interação entre esses recursos.

² Notas realizadas durante a apresentação intitulada “Políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras: a necessária reversão de uma certa lógica” durante o II Colóquio Língua, Discurso e Poder realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

2 PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E OS REPERTÓRIOS SOCIOSEMIÓTICOS NO CONTEXTO DA SURDEZ

Uma concepção sociolinguística ampliada do conceito de língua(gem) emergiu da recorrente tematização do próprio conceito de língua nos estudos sociolinguísticos sobre o multilinguismo e as práticas de comunicação e produção de significados na contemporaneidade (ver, por exemplo, MARTIN-JONES; BLACKLEDGE; CREESE, 2012). Observamos uma mudança substancial nos modos de descrever e explicar a natureza complexa das práticas comunicativas de pessoas em fluxos e capazes de interagir com diferentes línguas(gens) utilizando também uma multiplicidade de canais, sejam eles próximos, como a comunicação face a face, ou distantes, via tecnologias de comunicação. Como bem colocou Jacquemet (2015), o multilinguismo perdeu seu caráter de desvio da norma.

De acordo com Canagarajah (2017, p. 2), assim como já apontaram Blackledge (2000), Blommaert e Rampton (2011) e Martin-Jones, Blackledge e Creese (2012)³, essas foram mudanças graduais que distanciaram concepções sociolinguísticas mais atuais do paradigma estruturalista da linguística moderna, cujos construtos colaboraram de maneira significativa para a invenção e manutenção de projetos essencializadores da relação língua-Nação ou de grupos sociais com práticas linguísticas específicas, territorializando e tornando a língua propriedade de determinados grupos e/ou espaços. Nesse sentido, a noção de translanguagem, para Canagarajah (2017, p. 9), desafiou modelos tradicionais, colaborando com um olhar para os recursos verbais nas práticas comunicativas que transcendia a noção de línguas autônomas. Mais recentemente, ainda segundo o autor, esse conceito passou a abarcar outros recursos semióticos e modalidades como parte de uma *coleção* que integra as situações de comunicação e os significados.

A ideia de coleção, de acordo com Canagarajah (2017, p. 9), ainda nos ajuda no entendimento do papel colaborativo que os diversos recursos semióticos e linguísticos assumem para o sucesso da atividade comunicativa, atividade na qual todas as modalidades interagem entre si, atuam em conjunto e modelam umas às outras.

O entendimento da questão linguística no contexto da surdez não escapou da lógica estruturalista, uma vez que, como apresentamos na introdução, há um modelo mais tradicional de bilinguismo – ainda presente na grande maioria dos trabalhos e que fundamenta, inclusive, a legislação na área⁴ –, compreendido como um sistema composto por duas línguas muito bem delimitadas: a língua brasileira de sinais (libras), com caráter de primeira língua, e a língua portuguesa (na modalidade escrita), como segunda língua. De fato, esses dois recursos podem estar presentes na vida do surdo, mas constituem, de maneiras muito particulares, os repertórios sociosemióticos de cada um dos indivíduos.

Cavalcanti (2011) reconhece que os contextos bi/multilíngues de minorias, como o da surdez, têm, muitas vezes, uma complexidade que não é, de imediato, identificada: no caso dos surdos, há que se considerar que o português pode estar presente em uma variedade menos prestigiada e/ou na variedade ensinada na escola. A língua de sinais

³ Cabe esclarecer que os autores listados, assim como Canagarajah (2017), não focalizam o contexto da surdez em seus trabalhos. No entanto, as discussões sobre o multilinguismo por eles apresentadas permitem, a nosso ver, aproximações com o contexto multilíngue das pessoas surdas.

⁴ Lei Federal nº 10.436/02 e decreto nº 5.626/05, entre outras.

também está presente em suas variedades, assim como outras gestualidades ou linguagens podem aparecer, como é o caso das línguas de sinais caseiras. Nem sempre a língua de sinais será a primeira língua e o português, a segunda⁵, e como estamos falando de sujeitos que são bi/multilíngues, é natural que os recursos linguísticos que compõem seus repertórios comunicativos interfiram uns nos outros, como no caso do português surdo que se constrói numa relação constante com a língua de sinais. Assim, entendemos que essas possíveis mesclas não são prejudiciais à comunicação e nem transitórias, mas se constituem naturalmente em contextos multilíngues a partir do momento em que a geração de entendimentos compartilhados se faz central (cf. CAVALCANTI; SILVA, 2016).

Consideramos o exposto e, ao compreendermos as práticas de comunicação e produção de significados no contexto da surdez, adotamos orientação semelhante à dos autores apresentados nesta seção, vinculados ao que estamos considerando uma perspectiva sociolinguística complexa e ampliada das práticas comunicativas na atualidade. Seguimos adiante e argumentamos, tal como Kusters (2017) e Kusters *et al.* (2017) – que pesquisam a comunicação de pessoas surdas indianas –, sobre a possibilidade de que tais práticas sejam compreendidas a partir de um quadro de referências que permita considerar o conceito de repertório comunicativo em seu caráter sociosemiótico, multilíngue e multimodal, isto é, não mais como sistema de línguas delimitadas, nem mesmo concebido apenas por recursos linguísticos, já que ele também pode incluir diversos recursos semióticos multimodais, corporificados e do ambiente em interação.

É ainda nesse mesmo sentido que também nos apresentamos como motivados pelas noções de práticas translíngues e de coleção de Canagarajah (2017) e passamos a nos debruçar sobre a interface do português com a língua de sinais nas publicações de um professor surdo. Concebendo-a como interação entre recursos, parte do processo natural de estratégias comunicativas que o indivíduo multilíngue pode experimentar, tentamos compreender quais seriam algumas das especificidades dessa interface.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Trazemos o relato do recorte de uma pesquisa maior⁶ em andamento, afiliada a uma vertente indisciplinar da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) e de caráter qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994). Considerando a perspectiva assumida, não pretendemos em nenhum momento homogeneizar ou construir generalizações a partir da realidade estudada, mas sim considerar o caráter situado e a natureza sócio-histórica do conhecimento produzido (SIGNORINI, 1998).

⁵ Mais recentemente, temos feito a opção pelos termos *língua matriz* e *língua adicional*.

⁶ A pesquisa foi realizada durante o trabalho de levantamento e tratamento das referências bibliográficas para o projeto de pesquisa intitulado “Repertórios semióticos e educação de surdos: multilinguismo e multimodalidade no contexto de línguas de sinais” (processo nº 17/20256-0), financiado pela FAPESP e aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE 73275317.0.0000.5404). A intenção foi realizar uma breve sondagem da participação dos surdos em ambientes digitais *online* para auxiliar na composição de um quadro da complexidade sociolinguística no contexto da surdez.

O *corpus* de análise da pesquisa foi constituído por um total de 320 publicações de um professor surdo em sua página pessoal na rede social *Facebook* durante o ano de 2017.⁷ Esse número corresponde ao total de postagens realizadas pelo professor ao longo do ano, excluídas as marcações feitas por outros usuários (113 marcações), que também estão visíveis em sua página. Nesse caminho, aspectos sobre a interface do português e da língua de sinais, foco deste artigo, iluminaram-se a partir das respostas para a seguinte pergunta de pesquisa: quais são as estratégias linguísticas e semióticas do professor surdo e de seus interlocutores? Isto é, analisando as publicações do professor surdo em sua rede social e as interações via comentários, quais e como são empregados os recursos linguísticos e semióticos que compõem os repertórios sociossemióticos? E mais, como se configuram as interações quando elas envolvem uma gama ampla de recursos?

Após a leitura do total de publicações, realizamos o exame quantitativo e qualitativo dos registros. Esse passo foi fundamental para a organização e a construção dos dados a serem analisados. Nesse processo, percebemos a possibilidade de que o conjunto maior de registros fosse categorizado em três diferentes eixos temáticos, conforme apresentado no Quadro 1 seguinte.

Quadro 1 – Eixos temáticos das publicações do professor surdo

<i>Eixos temáticos das publicações</i>		
<i>Político</i>	<i>Pessoal</i>	<i>Informativo</i>
As postagens referem-se, sobremaneira, à filiação política do professor e sua possível escolha de candidato à presidência para as eleições do ano de 2018. Aparecem publicações com conteúdos de denúncia e repúdio a determinados partidos e/ou políticos.	Contém postagens com aspectos da vida pessoal do professor (vídeos, passeios, participação em eventos, seu aniversário e de familiares etc.) e também sobre temática de super-heróis. O professor demonstra seu interesse, compartilhando produtos e imagens relacionados a esse super-herói ou mesmo aparece vestido com uma camiseta que remete à vestimenta do personagem.	As postagens compartilham notícias e informações de interesse para os participantes com os quais o professor interage – sempre há uma chamada ou comando para despertar a atenção dos interlocutores. Muitas das informações compartilhadas dizem respeito a novas tecnologias (que podem ou não estar diretamente relacionadas a algum aspecto da surdez) e assuntos cotidianos que são de interesse para pessoas surdas.

Fonte: dados produzidos pela autora.

A leitura das publicações também permitiu que observássemos quais tipos de recursos linguísticos e semióticos constituíram as postagens do professor. Constatamos e categorizamos três categorias de postagens quanto à predominância⁸ de recursos empregados. Observamos que algumas das publicações foram feitas com recursos predominantemente visuais, por meio da postagem de fotos e imagens, por exemplo. Outras publicações apresentaram postagens com recursos visuais associados a recursos linguísticos da língua de sinais e/ou do português, como vídeos em língua de sinais, vídeos legendados em português ou ainda vídeos com janela de libras. Os vídeos com janela de tradução em libras, embora apresentassem o recurso linguístico do português

⁷ O recorte temporal justifica-se pelo fato de considerarmos o período suficientemente abrangente para podermos construir entendimentos sobre as estratégias linguísticas e semióticas do sujeito.

⁸ Optamos por categorizar as publicações quanto à predominância do recurso na postagem, sem desconsiderarmos, no entanto, o caráter multissemiótico que constitui os textos que circulam nos ambientes digitais *online*.

oral junto à tradução em língua de sinais disponível na janela, foram considerados na categoria predominância da língua de sinais, uma vez que observamos que sempre que um vídeo desse tipo era postado, ele vinha com uma legenda escrita pelo professor surdo destacando a existência da janela de tradução no vídeo. Ainda que dimensionalmente menor, em termos do tamanho da imagem da janela em comparação com o restante do vídeo, ao chamar a atenção para tal recurso, o professor parece destacar a importância que esse recurso assume para ele e seus interlocutores. Considerando essas observações, os dados foram categorizados como apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Tipos de postagens quanto à predominância de recursos linguísticos e semióticos

<i>Tipos de postagens</i>		
<i>Predominância visual</i>	<i>Predominância Português</i>	<i>Predominância Língua de Sinais</i>
Foto Imagem Vídeo somente imagético (sem recursos linguísticos escritos ou sonoros)	Imagem com português escrito (p. ex., <i>memes</i>) <i>Link</i> de notícia em português escrito (título principal e auxiliar em português escrito, acompanhados de uma fotografia ou imagem) Texto escrito (em português, geralmente de autoria do professor) Vídeo legendado (vídeo em português ou inglês oral e com legenda em português) Vídeo oral sem legenda (vídeo em português oral sem legenda)	Vídeo em língua brasileira de sinais (libras) Vídeo em outras línguas de sinais Vídeos com janela de tradução para língua de sinais

Fonte: dados produzidos pela autora.

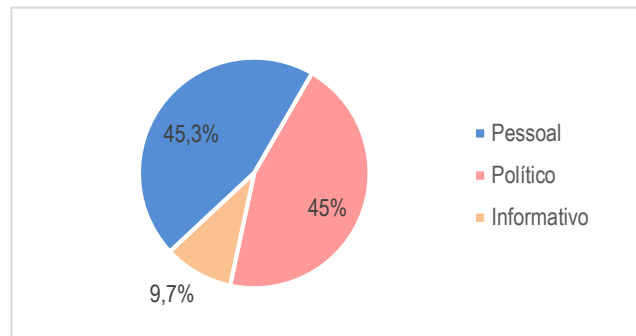
A categorização das publicações (apresentadas por meio de captura de tela na seção 5 adiante) quanto aos diferentes eixos temáticos e aos tipos de recursos predominantes nas postagens auxiliaram no processo de compreensão das estratégias linguísticas e semióticas do professor e dos seus interlocutores, também relacionadas ao próprio conjunto de recursos com o qual, por meio das publicações, eles interagiram.

4 ANÁLISE DE DADOS: ASPECTOS GERAIS

Como um aspecto geral das publicações do professor, destacamos um repertório sociosemiótico que envolve a língua de sinais e a língua portuguesa, mas que também é composto por outros recursos semióticos.

Durante o ano de 2017, como pode ser visto no Gráfico 1 a seguir, as postagens do professor surdo foram direcionadas, sobretudo, aos eixos pessoal, com um total de 145 postagens, 45,3% do total de publicações no ano, e político, com 144 postagens, correspondentes a 45% do total de publicações. O eixo informativo se manteve com a menor porcentagem, apenas 9,7%, correspondendo a 31 postagens.

Gráfico 1 – Postagens por eixo ao longo de 2017

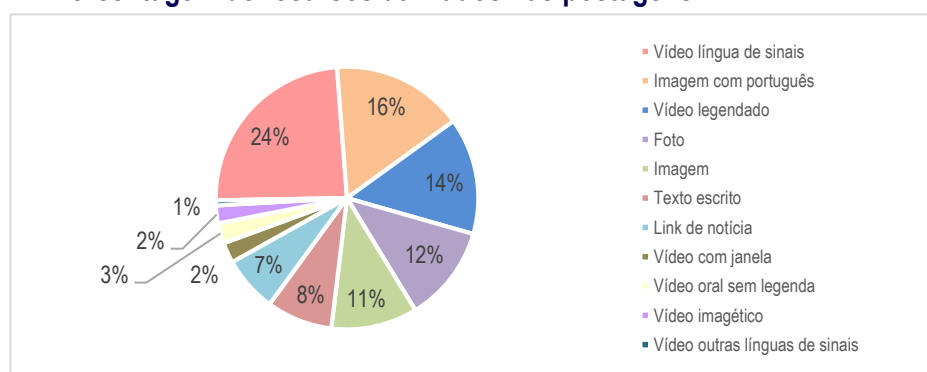


Fonte: dados produzidos pela autora.

Como apresentado na seção de descrição da metodologia, dentro dos eixos informativo, pessoal e político, observamos postagens de três tipos: com recursos essencialmente visuais, postagens com predominância de recursos linguísticos do português e postagens com predominância de recursos linguísticos da língua de sinais. No Gráfico 2 que segue, visualizamos que houve um maior número de postagens, 48% do total, nas quais predominaram os recursos linguísticos do português, como imagens acompanhadas de texto escrito (16%), vídeos em português ou inglês oral e legendados (14%), textos escritos em português (8%), *links* de notícias (7%) e vídeos orais sem legenda (3%).

O professor surdo é sinalizante e tem a língua de sinais como sua língua matriz. Observamos que as postagens que se valerem desse recurso linguístico corresponderam a 27% do total. Nessa categoria, os vídeos em libras apareceram em maior quantidade (24%), enquanto os vídeos com janela de tradução (2%) e vídeos em outras línguas de sinais (1%) apareceram em menor quantidade.

Gráfico 2 – Porcentagem de recursos utilizados nas postagens



Fonte: dados produzidos pela autora.

Sobre esses dois aspectos destacamos que, embora as postagens em português tenham predominado sobre as postagens em língua de sinais, as primeiras não predominaram sobre o total geral de postagens com recursos visuais, sejam eles linguísticos (materiais em língua de sinais – cf. Quadro 2) e/ou semióticos (materiais essencialmente visuais – cf. Quadro 2). Isso significa que, ao somarmos os 27% de

postagens com predominância de recursos da língua de sinais – considerando a modalidade visual desta língua – aos valores das postagens com recursos visuais, isto é, 25% do total de postagens (12% de fotos, 11% de imagens e 2% de vídeos imagéticos), percebemos que 52% das publicações realizadas pelo professor foram constituídas de materiais com recursos linguísticos e semióticos visuais.

A leitura extensiva das publicações do professor surdo, junto à leitura conjunta dos dados que aparecem nos Gráficos 1 e 2, nos deram indicações de que a alta porcentagem de postagens com predominância de recursos linguísticos em português está relacionada ao fato de que esse recurso foi recorrente em todos os eixos de postagem, aparecendo nos eixos pessoal e informativo com menor frequência, mas sendo predominante no eixo político, segundo eixo com maior número de postagens realizadas pelo professor. Nesse eixo, muitos dos materiais foram publicados na forma de compartilhamento e envolviam *memes* e vídeos legendados com gravações de sessões políticas. Além disso, o professor compartilhou muitos *links* de notícias, e grande parte dos textos escritos por ele também apareceu com teor político, em forma de atualização de *status* do usuário. Nos eixos informativo e, sobretudo, pessoal, a maioria de suas postagens foi em formato de vídeo em língua de sinais.

Sobre esse aspecto, destacamos que a quantidade de conteúdos em língua de sinais disponível *online* vem crescendo nos dias de hoje, dentre outros fatores, pela intensificação do acesso à internet e, ao mesmo tempo, pela grande participação de pessoas surdas e não surdas nas mais variadas plataformas digitais, produzindo e compartilhando materiais diversos em língua de sinais. No entanto, sabemos que esse número ainda não é maior que a quantidade de conteúdos em português (seja escrito ou oral) que circulam no ambiente digital. Ao mesmo tempo que assumimos que esse pode ter sido um fator que contribuiu para o alto número de publicações com predominância de recursos do português, não deixamos de considerar que, ao compartilhar publicações em português, o professor também nos dá um indicativo das representações que tem a respeito de seus interlocutores, isto é, de interlocutores capazes de interagir com esse recurso.

Há, a nosso ver, uma interface do português com a língua de sinais, caracterizada, em primeira instância, pela presença dos dois recursos linguísticos, entremeados a uma gama de outros recursos semióticos, compondo o repertório das publicações do professor. No entanto, a interação entre os dois recursos vai além da simples presença. Como explicam Dovchin e Pennycook (2018), o *Facebook* é um ambiente *transmodal* no qual os usuários redefinem o papel de língua pela mixagem com outros recursos linguísticos e com textos multimodais. Nessa esteira, como pretendemos evidenciar na seção seguinte, a interface português-língua de sinais observada envolve estratégias linguísticas e semióticas específicas dos interlocutores e relaciona-se com representações sobre a pessoa surda e sobre os próprios recursos linguísticos. Assim, a fim de iluminar algumas especificidades dessa interface, passaremos a analisar três publicações do professor.

Em todas as publicações analisadas estamos entendendo que se evidencia o caráter translíngue – no sentido ampliado de translinguismo proposto por Canagarajah (2017) – das práticas comunicativas em contextos multilíngues e multisemióticos, uma vez que os sentidos dos enunciados que elas carregam não são dados exclusivamente por um ou outro recurso linguístico ou semiótico, mas são coconstruídos pela interação entre eles.

5 ANÁLISE DE DADOS: ASPECTOS ESPECÍFICOS

A imagem da Figura 1 refere-se a uma publicação do professor surdo referente ao que categorizamos como eixo temático político. A publicação compartilha a atualização do vídeo de seu perfil por meio da adição de um tema: um filtro composto por uma faixa vermelha com os dizeres “Lula presidiário 2018”, que aparece anteposta à imagem de perfil do professor.⁹

Figura 1 – Publicação de atualização da imagem de perfil com adição de filtro



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na página do usuário.

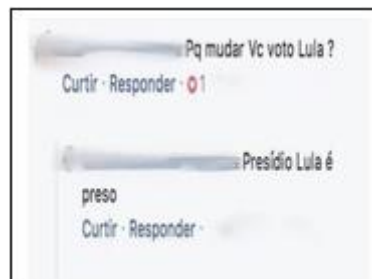
Considerando que o teor político das publicações do professor surdo esteve, durante o ano de 2017 analisado, sempre alinhado a uma perspectiva crítica ao ex-presidente Lula e ao PT, a adição do filtro teve a intenção de expressar o desejo do professor de que a prisão do ex-presidente Lula se efetivasse em 2018. Ao mesmo tempo que harmoniza com o teor político de suas outras postagens, o filtro acrescenta um tom jocoso à publicação: a imagem do ex-presidente Lula e a maneira como estão dispostos os elementos linguísticos no filtro em muito se assemelham ao *layout* utilizado em diversos meios de publicidade política. Mas, no lugar de “Lula presidente 2018” estão os dizeres “Lula presidiário 2018” e a semelhança sonora e visual das palavras “presidente” e “presidiário” acrescentam jocosidade ao filtro.

A publicação recebeu mais de 155 curtidas e/ou reações e, além disso, foram feitos 92 comentários à postagem (ver exemplos de comentários nas Figuras 2, 3, 4, 5 e 6 a seguir). Entendemos que a intensa interação disparada pela publicação se deu não só pelo forte engajamento político que o professor demonstrou durante o ano (45% do total de suas publicações, como apresentado na seção anterior) em suas postagens, mas,

⁹ Qualquer usuário do *Facebook* pode adicionar um filtro à sua foto de perfil. Geralmente a adição de temas está relacionada a algum movimento social, como em 2015, quando o próprio *Facebook* disponibilizou aos usuários o tema da bandeira colorida, símbolo do movimento LGBT, para comemorar a aprovação do casamento gay pela Suprema Corte dos EUA.

principalmente, pelo jogo imagético e linguístico que há no filtro. Isto é, estamos entendendo que a relação do recurso imagético junto ao recurso linguístico do português escrito orientou toda a interação via comentários e, portanto, as estratégias linguísticas e semióticas empregadas. Isso porque a intenção jocosa não foi compreendida por alguns dos interlocutores que se engajaram com a publicação do professor e passaram a postar comentários questionando os motivos pelos quais ele teria mudado seu posicionamento político de modo a votar em Lula, como se nota na Figura 2.

Figura 2 – Engajamento de usuário: dúvida desencadeada pela inserção do filtro “Lula presidiário 2018”



Fonte: dados coletados pela pesquisadora na página do usuário.

Assim como o exemplo disponível na Figura 2, muitos comentários adicionados à postagem questionaram a mudança de orientação política do professor, indicando que não houve, a princípio, entendimento do termo “presidiário” e da ironia presente na postagem, já que, como dito anteriormente, o professor declarou explicitamente, a partir de suas postagens, sua afiliação política. Na Figura 2, quando um dos usuários pergunta ao professor por que ele havia mudado sua escolha de candidato e passaria a votar em Lula (“Pq mudar Vc voto Lula?”), logo vemos que outro usuário responde a essa pergunta dizendo que “presidiário” significa “preso” e que, portanto, os dizeres da faixa se referiam à ação da prisão de Lula (“Presídio Lula é preso”). Esse e outros usuários, assim como o próprio professor surdo, engajaram-se na elaboração de comentários que respondiam aos interlocutores que apresentavam dúvida semelhante.

Observamos que a dificuldade em compreender a intenção da postagem do professor incitou ainda a elaboração de comentários com estratégias de apresentação dos recursos linguísticos diferentes das que já estavam sendo utilizadas, isto é, das que apenas diziam que o termo “presidiário” teria o mesmo sentido de “preso”. Como pode ser visto na Figura 3, uma usuária utiliza o recurso de caixa alta para dar destaque ao fato de que o professor não votaria em Lula (“Ele NÃO vota Lula! Presidiário é preso!”). Em seguida, essa mesma usuária continua sua resposta reescrevendo a frase original da postagem e inserindo nela o vocábulo “preso”, pois pode ter julgado que, quando inserido no enunciado, seu sentido seria mais facilmente compreendido pelos demais (“Lula preso 2018! Tendeu?”).

Figura 3 – Estratégia linguística de utilização de caixa alta e reescrita dos dizeres “Lula Presidiário 2018”



Fonte: dados coletados pela pesquisadora na página do usuário.

Cabe trazer à discussão algumas especificidades sociolinguísticas do contexto da surdez que auxiliam nossa compreensão de comentários do tipo analisado. As pessoas surdas desenvolvem uma relação com o recurso escrito muito mais a partir de seu aspecto visual do que pela noção de escrita como representação gráfica da sonoridade de uma palavra falada, como se daria para muitas pessoas ouvintes (cf. GESUELI, 2003). São vários os autores que apontam experiências de formação de pessoas surdas nas quais as práticas de leitura e escrita passam, necessariamente, pela língua de sinais como instrumento de mediação que *fundamenta o trabalho* com a escrita (GESUELI, 2012, p. 173) e *facilita o acesso* a essa modalidade da língua (GIORDANI, 2012, p. 141) por transposição ou *tradução* de elementos em português para língua de sinais (PEREIRA, 2012, p. 239) e vice-versa. O trabalho com a leitura e a escrita em português emergiria, portanto, como afirma Gesueli (2012, p. 176), de um *entrelaçamento de capacidades linguísticas* em língua de sinais e em português. Sendo assim, estamos entendendo que a incompreensão da postagem, para além da semelhança do *layout* do filtro com uma publicidade política, pode ter sido motivada: a) pela proximidade visual dos termos “presidente” e “presidiário” em português, sendo confundidos pelos usuários surdos pela pouca familiaridade com a língua escrita – devido ao histórico de experiências escolares de uso do recurso linguístico escrito bastante empobrecidas e b) pelo fato de que, em libras, os termos “preso”, “presidiário” ou o verbo “prender” podem ser representados por um mesmo sinal, que tem seu sentido diferenciado pelo contexto de uso. Sendo assim, é bastante provável que a substituição do termo “presidiário” por “preso”, nos comentários, tenha sido motivada também por esse aspecto da língua de sinais.

Considerando o que foi anteriormente exposto, entendemos que o engajamento dos surdos via comentários à postagem do professor exhibe uma relação dos usuários com o português que é permeada pela língua de sinais. Nesse fato reside uma das particularidades sobre a interface entre a língua de sinais e o português, no sentido de uma interação entre os dois recursos linguísticos que emerge, portanto, da análise dessa publicação: embora os recursos linguísticos do português tenham sido os principais orientadores do engajamento com a publicação, vislumbramos que a leitura e compreensão dos elementos linguísticos em português podem ter passado pelo que aqui estamos chamando de uma lente de leitura a partir da língua de sinais, ainda que esse recurso não tenha se materializado, de fato, em nenhum dos comentários (não foram feitos comentários com vídeos em libras, por exemplo).

O fato de o recurso linguístico do português ter sido o elemento de enquadre do engajamento nos comentários também motivou a expressão de representações específicas sobre esse recurso e seu domínio por parte de alguns usuários. Ao realizar a atualização de seu vídeo de perfil com os dizeres em português escrito, concebemos que o professor acaba antecipando interlocutores aptos a compreenderem materiais compostos por esses recursos linguísticos. Sendo assim, ao mesmo tempo que entendemos que a escolha linguística do professor pode refletir uma representação de um interlocutor (surdo) bi/multilíngue que teria a língua portuguesa como um dos recursos que comporia seus repertórios sociosemióticos, não deixamos de considerar que tal escolha, ao viabilizar a interação via comentários, tal como ela se apresentou, também permitiu que outras representações sobre o surdo e os recursos linguísticos fossem mobilizadas: tal como as considerações feitas por Karnopp (2012) sobre enaltecimento dos surdos que escrevem ou a valorização do recurso escrito por jovens surdos, observada em Nogueira (2015), no exemplo da Figura 4 a seguir, os comentários destacados são de usuários surdos que caçoam e deflagram uma representação comiserada da pessoa surda quando relacionada à sua incapacidade de compreensão dos elementos linguísticos em português (“Alguns surdos não sabe que é ‘presidiário’ aff kkkkkkkk!!”), ao mesmo tempo que valorizam um surdo que sabe fazer um bom uso do recurso “O [nome do professor surdo] é esperto [...]”.

Figura 4 – Usuários comentando sobre as dificuldades de compreensão dos surdos



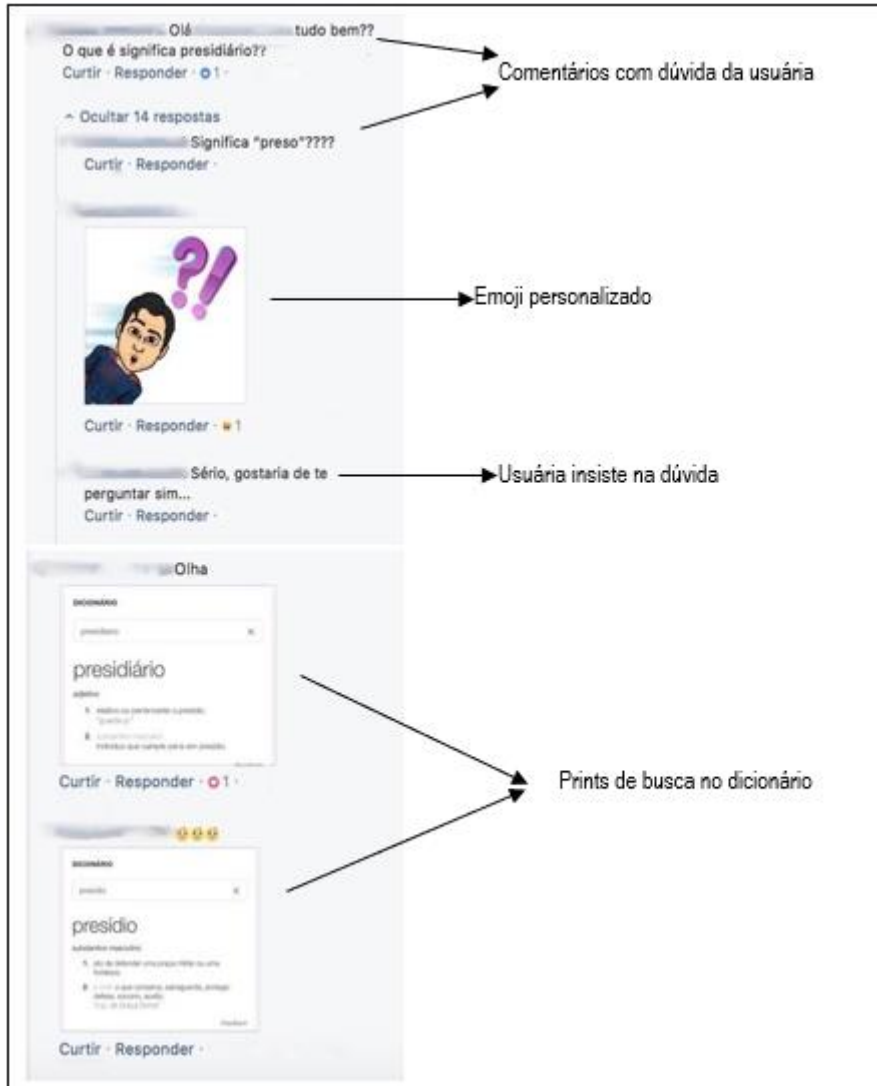
Fonte: dados coletados pela pesquisadora na página do usuário.

Embora já tenhamos mencionado o fato de o professor surdo ter respondido alguns dos comentários feitos em sua postagem, destacamos que sua interação foi reduzida. Uma de suas respostas, em especial, nos chamou a atenção, pois se deu por meio da inserção de um *emoji* personalizado – um boneco vestido de super-herói com uma expressão espantada e pontos de interrogação e exclamação sobre a cabeça, como exibido na Figura 5 a seguir.

A resposta do professor, como podemos ver na Figura 5, deu-se logo após mais uma usuária perguntar o significado da palavra “presidiário” (“Olá [nome do professor surdo] tudo bem?? O que é significa presidiário? Significa ‘preso’????”). Quando a usuária se depara com o *emoji* como resposta, ela insiste e explica que quer de fato saber o significado da palavra, pois a definição apresentada pelo dicionário parece não ajudar na sua compreensão (“Sério, gostaria de te perguntar sim...”). Ela apresenta, inclusive, em seguida, dois *prints* da busca pelo significado das palavras “presidiário” e “presídio” no

dicionário. Ponderamos que o pouco engajamento do professor na resposta aos comentários e o uso do *emoji* personalizado, espantado com a dificuldade na compreensão da publicação, parece nos confirmar que, assim como os interlocutores que comentaram as dificuldades de alguns usuários surdos, como se viu na Figura 4 anteriormente, talvez ele também não esperava encontrar tal dificuldade em seus interlocutores.

Figura 5 – Estratégias semióticas de utilização de *emojis* e *prints*



Fonte: dados coletados pela pesquisadora na página do usuário.

O comentário com *emoji* apontado na Figura 5 nos permite destacar um outro aspecto interessante da interação, pois logo após o professor surdo ter lançado mão da estratégia semiótica de inserção de um comentário com recurso visual, outros interlocutores que o seguiram também apresentaram comentários com conteúdos visuais, tais como os dois *prints* do dicionário anteriormente apresentados e alguns *memes* do ex-presidente Lula como presidiário, exemplificados a seguir na Figura 6. Dessa maneira, a escolha semiótica do professor é mantida por alguns dos interlocutores, que, para além dos recursos linguísticos do português escrito, passam a compor seus comentários com outros recursos semióticos visuais, a partir do momento em que ele, primeiramente, faz uso de um recurso imagético.

Figura 6 – Comentários com *memes* do ex-presidente Lula

Fonte: dados coletados pela pesquisadora na página do usuário.

Estamos entendendo que esses *memes* acabaram por traduzir visualmente as ideias de “Lula presidiário” ou “Lula preso” presentes nos comentários com recursos linguísticos escritos que os antecederam. Com isso, analisamos, portanto, apoiados em Canagarajah (2017, p. 6), que o engajamento via comentários, ainda que enquadrado pelo recurso linguístico escrito, exibiu um funcionamento da linguagem que se constituiu a partir de uma *coleção* de recursos semióticos, alguns deles propiciados pelo próprio ambiente digital, mas utilizados estrategicamente na tentativa de alcançar o sucesso comunicativo: os recursos semióticos (*prints* e *memes*) indexalizaram significados de outros recursos linguísticos (comentários em português escrito) para facilitar o entendimento. Nesse processo, observamos ainda que os recursos semióticos que compuseram os comentários dos interlocutores dão prosseguimento ao mesmo padrão de recursos da publicação original do professor, isto é, recursos linguísticos do português escrito e recursos semióticos imagéticos.

Esses aspectos se repetem em uma publicação do eixo temático informativo que também analisamos. Destacamos a postagem de um vídeo informativo todo em língua de sinais que explica sobre os códigos de observação presentes na Carteira Nacional de Habilitação Especial (CNH), mais especificamente sobre os códigos B e X, que se referem a pessoas com perda de audição. O vídeo foi gravado pelo próprio professor surdo, que aparece em meio primeiro plano durante toda a projeção sinalizando em libras (cf. Figura 7). Nessa publicação, novamente a escolha linguística do professor nos parece estar atrelada ao modo como ele percebe seus interlocutores, isto é, como indivíduos cujos repertórios sociossemióticos são constituídos também pela língua de sinais como parte desse repertório, de modo que essa escolha linguística é mais uma vez respeitada por alguns dos usuários, que fazem comentários também em língua de sinais.

No eixo informativo, a maior parcela das publicações do professor é feita em língua de sinais e mais diretamente orientada para seus interlocutores surdos. Analisando o conjunto de postagens desse eixo, ainda nos parece bastante provável que a publicação de materiais em língua de sinais tenha sido uma estratégia linguística do professor para instigar a atenção e garantir a compreensão de seus interlocutores. Isso porque, como o próprio professor surdo conta ao iniciar seu vídeo, no dia anterior à sua gravação e publicação, ele observou que diferentes jornais noticiaram sobre as mudanças nos critérios de suspensão das CNHs – o que incluía o caso específico de pessoas surdas que dirigem sem prótese auditiva – e que muitos surdos fizeram postagens abordando essa temática e expondo suas dúvidas. O professor surdo também destacou, logo no início de

seu vídeo e na legenda-comentário escrita que o acompanha, como pode ser visto na Figura 7 a seguir, um chamado aos surdos para que atentem ao conteúdo do vídeo, asseverando, dessa maneira, em português escrito e em língua de sinais, a relevância de sua publicação.

Figura 7 – Publicação composta por vídeo em língua de sinais e legenda-comentário



Fonte: dados coletados pela pesquisadora na página do usuário.

No primeiro minuto de seu vídeo, o professor surdo também dispôs de algumas imagens em formato de *prints* de notícias sobre a questão das CNH Especiais (conforme exemplos na Figura 8) como mais um recurso que assevera a importância da publicação do vídeo aos seus interlocutores. Ainda que os *prints* possam ser considerados recursos semióticos imagéticos, seus conteúdos são essencialmente textos verbais escritos. Assim, estamos entendendo que apresentá-los num vídeo que proporciona uma interlocução em língua de sinais dá possibilidade para que o professor surdo atue como tradutor de um conteúdo previamente veiculado por meio de recursos exclusivamente escritos.

Figura 8 – Prints de notícias inseridos no vídeo em língua de sinais



Fonte: dados coletados pela pesquisadora na página do usuário.

No caso dessa publicação (Figura 7), portanto, é a língua de sinais que orienta o engajamento via comentários. A escolha linguística e semiótica do professor, como já dissemos, abriu possibilidades para que seus interlocutores também se engajassem em comentários que lançaram mão dos recursos linguísticos da língua de sinais e/ou do português escrito. Observamos, nessa interação, que os comentários em português escrito estão entremeados a comentários em língua de sinais que dialogam com o material postado pelo professor, a fim de esclarecer dúvidas que ainda restaram e até mesmo expandindo as explicações dadas pelo professor a outras situações não exploradas em seu vídeo. Além disso, recursos imagéticos, como a fotografia de uma CNH, e a inserção de *links* também apareceram nos comentários feitos, como exibido na Figura 9. O próprio professor, inclusive, diante dos comentários em vídeo, respeita a escolha linguística de seus interlocutores, respondendo com mais um material de vídeo em língua de sinais.

Figura 9 – Exemplo de interação via comentários com vídeos em língua de sinais, *links* e imagens



Fonte: dados coletados pela pesquisadora na página do usuário.

Na análise da publicação e do engajamento pelos comentários, percebemos que a interface entre o português e a língua de sinais, isto é, a interação entre esses dois recursos linguísticos aparece: a) na legenda escrita que é explicativa do conteúdo em libras do vídeo e serve também para chamar a atenção do interlocutor, b) pela tradução dos registros escritos (*prints* das notícias, exibidos na Figura 8) para a língua de sinais utilizada pelo professor no vídeo e, conseqüentemente, c) acontece naturalmente no engajamento pelos comentários à medida que os interlocutores parecem fazer as escolhas linguísticas que lhes são mais adequadas (ou mais confortáveis¹⁰) para compor seus comentários. Por esse mesmo motivo, é provável que, entremeados aos recursos linguísticos da língua de sinais ou do português escrito, apareçam nos comentários os

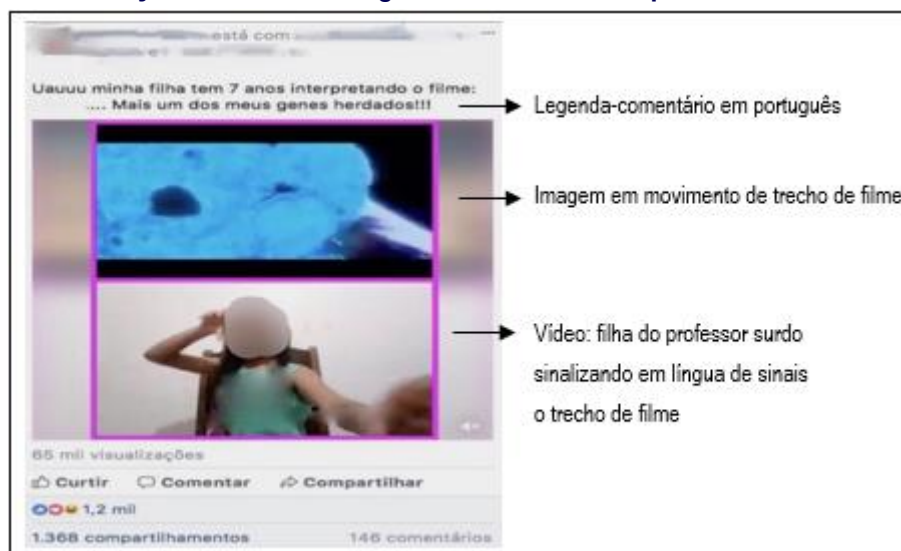
¹⁰ Tal como no sentido atribuído à expressão *língua de conforto*.

outros recursos semióticos (*links* e fotos, exibidos na Figura 9) cujas inserções tiveram, independentemente do recurso utilizado, a intenção de que os interlocutores se fizessem compreendidos.

Uma última publicação do professor que é representativa do conjunto de publicações aqui consideradas pode ser vista na Figura 10 e ilustra a interface entre os recursos linguísticos do português e da língua de sinais apresentando mais uma faceta dessa interação. Essa publicação é parte do eixo que categorizamos como sendo de temática pessoal, no qual o professor surdo publicou, dentre outros materiais, uma série de vídeos dele e de suas filhas sinalizando, em língua de sinais, os conteúdos imagéticos de alguns trechos de filmes.

Na Figura 10 vemos que a publicação do professor surdo é composta pelo vídeo de sua filha sinalizando logo abaixo da imagem em movimento do filme e também de uma legenda-comentário escrita (“Uauuu minha filha tem 7 anos interpretando o filme: [nome do filme]... Mais um dos meus genes herdados!!!”). Dentre os recursos da língua de sinais, os classificadores foram os mais utilizados na tradução e rerepresentação da imagem em movimento do filme em língua de sinais pela menina surda. No entanto, ainda que a postagem do professor tenha sido composta pela publicação de um vídeo em língua de sinais, entendemos que foi a legenda em português que enquadrrou todo o engajamento via comentários, guiando uma leitura esperada do material em vídeo. Para além de uma legenda informativa do conteúdo do vídeo, seus dizeres também marcaram uma representação do professor sobre as pessoas surdas diretamente relacionada a recursos específicos de seus repertórios sociosemióticos.

Figura 10 – Publicação de vídeo em língua de sinais no eixo pessoal



Fonte: dados coletados pela pesquisadora na página do usuário.

Quando o professor inicia sua legenda-comentário com a interjeição “Uauuu”, ele expressa satisfação ao ver e divulgar em vídeo a ação de sua filha em língua de sinais. Nesse sentido, entendemos que há não só a valorização da língua em si, como dos classificadores que, como já dissemos, são os recursos da língua de sinais mais utilizados. Os classificadores, conforme Campello (2008), são elementos marcadores na libras que

funcionam como representação visual e linguística daquilo que se percebe visualmente. A língua de sinais, por ser uma língua visual e, sobretudo os classificadores, pela relação direta com os estímulos visuais do mundo, são entendidos como elementos que contribuem para a (re)definição da visualidade do surdo (cf. CAMPELLO, 2008). Sendo assim, ao considerarmos, em alinhamento a Campello (2008), que os classificadores são elementos de mapeamento visual em funcionamento na língua de sinais e que podem definir a visualidade do surdo, entendemos que a valorização da tradução do filme com classificadores da língua de sinais na legenda-comentário é também, por consequência, a valorização da visualidade da pessoa surda sinalizadora que utiliza esse recurso nas suas práticas comunicativas, característica essa que, na perspectiva do professor, poderia ser até mesmo uma herança genética das pessoas surdas, como ele mesmo segue dizendo na legenda-comentário: “Mais um dos meus genes herdados!!!”.

Dovchin e Pennycook (2018) destacam que, no contexto social e comunicativo do *Facebook*, a partir de práticas linguísticas mixadas, os usuários podem negociar e organizar suas representações e identificações, sejam elas fluidas ou fixas. O que vemos, no caso dessa última publicação analisada, é que o professor realizou a postagem de um vídeo rico em classificadores da língua de sinais e enalteceu esse recurso com uma legenda em português. Ponderamos que, ainda que não tenha sido intencional, essa foi uma estratégia linguística que atingiu um público maior (surdos e ouvintes, inclusive) ao ressaltar aspectos que para o professor são significativos da língua de sinais e constitutivos da visualidade surda: o intenso engajamento do público com 65 mil visualizações, 1.200 curtidas e/ou reações ao vídeo, 1.368 compartilhamentos e, sobretudo, os 146 comentários (dados que podem ser visualizados na Figura 10) foram enquadrados pelo recurso linguístico do português presente na legenda-comentário e isso significou, a nosso ver, que no caso dessa publicação, foi o recurso linguístico do português que acabou funcionando como uma lente de leitura do material postado e disparador do engajamento via comentários. Os usuários, em seus comentários, parabenizaram a sinalização apresentada no vídeo, bem como fizeram menção e apontaram o uso dos classificadores como sendo um aspecto bastante positivo¹¹ do desenvolvimento linguístico da criança. Todos os comentários foram realizados em português escrito e marcaram percepções sobre a língua de sinais e as pessoas surdas que compartilharam da mesma representação que o professor surdo exibiu em sua legenda-comentário.

Para finalizar, entendemos que, nas publicações dos dois vídeos em língua de sinais (Figuras 7 e 10), o engajamento e as interações do público também se dão a partir de uma *coleção* de recursos, no sentido de Canagarajah (2017). Essa coleção é composta por recursos linguísticos que indexalizam significados de outros recursos semióticos e vice-versa – e também, sobremaneira, na interface do português com a língua de sinais: no vídeo informativo em libras (Figura 7), a adição de uma legenda-comentário em português escrito reapresenta o conteúdo dito em língua de sinais no vídeo, assevera a importância e chama a atenção dos interlocutores para o assunto tratado, ao mesmo tempo que o conteúdo em língua de sinais traduz os elementos em português escrito das notícias de jornais (Figura 8). Já no vídeo de interpretação do filme em língua de sinais (Figura 10), a língua de sinais traduz uma imagem em movimento de um filme, mas é o recurso linguístico do português escrito que enquadra a interação do professor com seus

¹¹ Para discussões sobre representações e valor indexical atribuído aos classificadores, ver Nogueira (2015).

interlocutores: a) quando o conteúdo em português da legenda-comentário engaja e guia a leitura dos interlocutores, em especial para aspectos do vídeo que o professor surdo relaciona diretamente com representações sobre a língua de sinais (valorização desse recurso linguístico e dos classificadores) e sobre a pessoa surda (utilização de recursos altamente visuais da língua de sinais por meio de uma visualidade surda herdada geneticamente) e b) quando os comentários dos usuários, em português escrito, reiteram e ratificam essas representações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das publicações do professor surdo na rede social *Facebook* durante o ano de 2017 e, em específico, das três publicações que destacamos na seção anterior, nos deram indicações sobre as estratégias linguísticas e semióticas e os repertórios sociosemióticos dos interlocutores quando em situações de interação em ambiente digital *online*. Nesse processo, iluminaram-se aspectos que se referem à interface, no sentido de interação, entre recursos linguísticos em português e em língua de sinais.

Como o *corpus* de análise compôs-se a partir de publicações em uma rede social *online*, levamos em consideração, pela característica própria das interfaces digitais, que as postagens constituíram-se por textos de caráter multissemiótico e que, portanto, a construção de um quadro dos repertórios sociosemióticos seria influenciado por esse aspecto. Essa consideração, entretanto, não minorou a possibilidade de observarmos especificidades no que se refere ao repertório semiótico do professor surdo, de seus interlocutores e as decorrentes estratégias de linguagem. Quando mais de um recurso estava sendo utilizado, observamos o respeito em relação às escolhas linguísticas e semióticas dos interlocutores. Além disso, os recursos constitutivos das postagens do professor anteciparam representações sobre seus interlocutores surdos e seus repertórios sociosemióticos. Ao mesmo tempo, tais escolhas linguísticas e semióticas feitas pelo professor também abriram espaço para negociação e orientação de representações sobre a pessoa surda e os recursos linguísticos do português e da língua de sinais por parte de seus interlocutores.

A interface dos recursos linguísticos do português e da língua de sinais constitui-se como parte de um conjunto maior de estratégias de linguagem constitutivas de *interações translíngues*, no sentido de Canagarajah (2017). Ora a língua de sinais, ora o português serviu como lente de leitura do material postado e funcionou como elemento de enquadramento do engajamento via comentários e da (re)construção de representações pelos interlocutores:

1. Na publicação com recurso linguístico do português mais recurso visual imagético (postagem do Lula), o enquadramento e orientação do engajamento com a postagem dão-se pelo português; a língua de sinais funciona como lente de leitura dos elementos em português e há negociação de representações sobre o recurso linguístico do português e sobre a pessoa surda em relação ao domínio desse recurso.
2. Na publicação em língua de sinais com legenda-comentário em português (postagem de vídeo em libras sobre CNH), a legenda-comentário apenas reinterpreta o que está sendo dito em libras no vídeo, portanto, o enquadramento e orientação do engajamento com a postagem dão-se prioritariamente pela língua de sinais; a interlocução em língua de sinais

funciona como tradução de elementos linguísticos em português (*prints* de notícias) e há mixagem entre português, língua de sinais e outros recursos semióticos como estratégia natural de intercompreensão.

3. Na publicação em língua de sinais com legenda-comentário em português (postagem de vídeo de tradução do filme em libras), a legenda-comentário em português acrescenta informações que guiam a leitura do interlocutor, portanto, a língua de sinais funciona como tradução de elementos visuais da imagem em movimento do filme, enquanto o enquadramento e orientação do engajamento com a postagem dão-se pelo português escrito da legenda-comentário (o português é a lente de leitura, nesse caso) e possibilitam a negociação e organização de representações sobre a língua de sinais (sobretudo o recurso dos classificadores) e da pessoa surda (visualidade) em comentários escritos em português.

A análise das estratégias linguísticas e semióticas anteriormente apresentadas suscitou seguirmos em favor do conceito de interface do português e da língua de sinais no sentido de uma interação entre esses recursos constitutiva de práticas translíngues nas quais estão envolvidas pessoas surdas cujos repertórios sociossemióticos são constituídos por esses e outros recursos mais. Essa interface, portanto, passa longe de ser entendida como um aspecto transitório da comunicação de pessoas surdas ou como uma mera interferência de uma língua na outra, a ser ultrapassada ou abandonada à medida que o domínio esperado para um ou outro recurso é alcançado.

Acreditamos ainda que a análise evidencia um conceito de multilinguismo mais complexo, diretamente relacionado a construções político-ideológicas sobre língua(gem) e sobre a pessoa surda, que contribuem para a produção de entendimentos sobre a complexidade constitutiva dos contextos bi/multilíngues (cf. CAVALCANTI, 2011) e iluminam a potencialidade de estudos que focalizem a comunicação e a produção de significados a partir do conceito de repertórios sociossemióticos como um quadro de referência (cf. KUSTERS *et al.*, 2017), movimento que acreditamos ser importante para os estudos sobre a comunicação de pessoas surdas.

De uma perspectiva mais pedagógica, concebemos os ambientes digitais *online*, como é o caso do *Facebook*, como espaços privilegiados para observação dos modos de engajamento contemporâneos, marcados por uma constituição multilíngue e multimodal de recursos. Desse modo, consideramos relevante aos professores de língua estarem atentos ao fato de que os espaços das redes sociais não estão deslocados de um sistema maior de atividades translíngues (CANAGARAJAH, 2017) que, portanto, podem garantir uma boa maneira de compreender as práticas de língua(gem) e as construções e reconstruções identitárias dos alunos cujas participações *online* e *offline* não se encontram descoladas, mas intrinsecamente tecidas.

REFERÊNCIAS

- BLACKLEDGE, A. Monolingual ideologies in multilingual states: language, hegemony and social justice in Western liberal democracies. *Estudios de Sociolingüística*, v. 1, n. 2, p. 25-45, 2000.
- BLOMMAERT, J. *A sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. In: BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B.; SPOTTI, M. Language and superdiversities. *Diversities*. Online journal published by UNESCO & MPI MMG, v. 13, n. 2, 2011.
- BRASIL. *DECRETO nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de

dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm>. Acesso em: 3 maio 2018.

BRASIL. *LEI nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2018.

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

CAMPELLO, A. R. S. 2008. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2017. Disponível em: <<http://academic.oup.com/applij/article-abstract/doi/10.1093/applin/amx041/4626948>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

CAVALCANTI, M. C. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: o que isso tem a ver com a formação de professores e com professores em serviço? In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 171-185.

CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R. Transidiomatic practices in a deaf-hearing scenario and language ideologies. *Revista da Anpoll*, n. 40, p. 33-45, 2016. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1013>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

DOVCHIN, S.; PENNYCOOK, A. Digital metroliteracies: space, diversity, and identity. In: MILLS, K. A. et al. (Eds.). *Handbook of writing, literacies, and education in digital cultures*. New York: Routledge, 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=af0wDwAAQBAJ&pg=PT323&lpg=PT323&dq=semiotic+resources+facebook&source=bl&ots=m1u7qR1Epp&sig=63mKAVKyHQ6gEilYhYDWZ2DUzSM&hl=ptBR&sa=X&ved=0ahUKEwiFw6SIyoraAhUGCpAKHf76B_oQ6AEIQTAD#v=onepage&q=semiotic%20resources%20facebook&f=true>. Acesso em: 10 fev. 2018.

FERNANDES, S. *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. In: PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Grupos de estudos por área. Curitiba, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php>. Acesso em: 2 jun. 2018.

GESUELI, Z. M. Língua de Sinais e aquisição da escrita. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2003. p. 147-159. _____ . A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 173-186.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 135-152.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita entre surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 153-172.

KUSTERS, A. Gesture-based customer interactions: deaf and hearing Mumbaikars' multimodal and metrolingual practices. *International Journal of Multilingualism*, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2017.1315811>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

KUSTERS, A. et al. Beyond languages, beyond modalities: transforming the study of semiotic repertoires. *International Journal of Multilingualism*, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2017.1321651>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London and New York: Routledge, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

_____. (Org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NOGUEIRA, A. S. 2015. “O surdo não ouve, mas tem olho vivo” – a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade

Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível

em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269526>>. Acesso em: 29 set. 2018.

_____. Práticas de letramento multimodais em ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XXVIII, p. 19-45, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/19639>>. Acesso em: 29 set. 2018.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v26n69/a06v2669.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2018.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 235-246.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

Recebido em: 06/07/18. Aprovado em: 24/09/18.

Title: *Portuguese interface with sign language in publications of a deaf professor in social network*

Author: *Aryane Santos Nogueira*

Abstract: *The article focuses on the interface of Portuguese with sign language in publications posted by a deaf professor on his personal page on Facebook social network during the year 2017. The motivation for the chosen scenario was the possibility of observing communicative practices that constitute the social participation of deaf users. From a qualitative-interpretative analysis, theoretically informed by an expanded sociolinguistic perspective of the concept of language, we explore the set of publications and the audience engagement through comments to show specificities about the interaction between linguistic resources of Portuguese and sign language used. These interactions are also intersected by semiotic features widely used on the internet (images, memes, gifs), and show a more complex concept of multilingualism interwoven with ideological constructions about language and deaf people.*

Keywords: *Deafness. Multilingualism. Portuguese. Sign Language. Online digital spaces.*

Título: *Interface del portugués con la lengua de señales en publicaciones de un profesor sordo en red social*

Autora: *Aryane Santos Nogueira*

Resumen: *El artículo focaliza la interface del portugués con la lengua de señales en publicaciones realizadas por un profesor sordo en su página personal en la red social Facebook, durante el año de 2017. La motivación para el recorte ocurrió por la posibilidad de observación de prácticas comunicativas constitutivas de la participación social de usuarios sordos. Desde un análisis cualitativo-interpretativo, informado teóricamente por una concepción sociolingüística ampliada del concepto de lengua(je), explora el conjunto de publicaciones y el encajamiento del público por medio de comentarios para mostrar especificidades sobre la interacción que se establece entre los recursos lingüísticos del portugués y de la lengua de señales empleados. Intersectadas también por recursos semióticos ampliamente utilizados en internet (imágenes, memes, gifs), tales interacciones evidencian un concepto de multilingüismo más complejo, entreverado por construcciones ideológicas sobre la lengua(je) y sobre la persona sorda.*

Palabras-clave: *Sordez. Multilingüismo. Portugués. Lengua de señales. Ambiente digital en línea*



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180302-DO0218>

TODOS NÓS SEMOS DE FRONTERA: IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS E ACONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE*

Adriana Carvalho Lopes**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Instituto Multidisciplinar

Departamento de Educação

Nova Iguaçu, RJ, Brasil

Daniel do Nascimento e Silva***

Universidade Federal de Santa Catarina

Centro de Comunicação e Expressão

Departamento de Língua e Literatura Vernáculas

Florianópolis, SC, Brasil

***Resumo:** Este artigo busca deslocar o debate sobre o ensino de língua portuguesa do campo da natureza e trazê-lo para o campo da política. Para isso, ele propõe que problematizar ideologias linguísticas, entendidas como racionalizações leigas e especializadas sobre a forma e a função da linguagem, equivale a politizar o ensino, na medida em que essas ideologias são investidas de interesses políticos dos grupos que as sustentam. Empiricamente, o artigo questiona as ideologias monolíngues que embasam os Parâmetros Curriculares Nacionais e outros discursos sobre a nação, contrastando-as com a produção poética e as racionalizações de Fabian Severo, poeta uruguaio e professor que escreve em portunhol. O texto explora, ainda, alinhamentos e fricções entre ideologias linguísticas entre estudantes que participaram de uma proposta translíngue de ensino de língua materna.*

***Palavras-chave:** Pedagogia translíngue. Portunhol. Ideologias linguísticas.*

* Pesquisa aprovada no Comitê de Pesquisa CCE/UFSC, Proc. Nr. 201703314.

** Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar IM/ UFRRJ. Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-6068-8308>>. E-mail: adrianaclopes14@gmail.com.

*** Professor Adjunto do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas. Professor Colaborador do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-6098-5185>>. E-mail: dnsfortal@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa no Brasil – também denominado ensino de língua materna – sempre foi imaginado como uma atividade em que os/as aprendizes são ensinados a obedecer a um padrão, para que possam assim tornar-se sujeitos viáveis. Antes mesmo de o país tornar-se república, em 23 de agosto de 1871, Pedro II, o último imperador do Brasil, instituiu o cargo de Professor de Português. Relatos de catequizadores e de reis alertavam para a necessidade de ensinar a língua do príncipe para os povos colonizados como uma forma de criar vassalos úteis à Coroa (BUNZEN, 2011).

Da Monarquia à República, apesar da extrema diversidade cultural e linguística que sempre caracterizou o território brasileiro, os governos sempre reforçaram a construção de uma imaginação¹ de um país homogêneo e monolíngue. Segundo Soares (2002), de 1820 a 1920, fazia parte da política linguística do Brasil valorizar e impor a língua da coroa, pois esta era entendida como meio de civilizar os povos bárbaros e, ao mesmo tempo, banir as línguas dos povos indígenas, das populações vindas de países africanos e a língua geral, o nheengatu – esta última considerada uma invenção abominável e diabólica. Não foi por acaso que, nesse período, foi instituído o ensino de uma “língua que postulava uma modalidade única do português – com uma gramática única e uma ‘luta’ acirrada contra as variações, até de pronúncia” (p.162).

No período republicano, Signorini (2004) aponta que a imaginação de homogeneidade linguística no ensino tem invocado o ideal iluminista de “esclarecer o ignorante em matéria de língua”, supostamente permitindo o acesso aos padrões de prestígio para que todos possam participar de bens comuns. Essa idealização iluminista, no entanto, desconsidera as “heterogeneidades constitutivas da língua falada pelo conjunto dos falantes” do português, terminando por contribuir com a exclusão de grupos periféricos (p. 90). Assim, historicamente, os sujeitos *viáveis* produzidos pelas imaginações sobre o que é ensinar língua portuguesa no Brasil têm sido socializados, de forma geral, a partir da ideologia linguística de que há uma língua nacional única, fixa e homogênea (CAVALCANTI; MAHER, 2018; SIGNORINI, 2002), recurso *adequado* para a formação de cidadãos também *adequados* (SIGNORINI, 2004).

Esse breve panorama histórico nos lembra que a constituição desse objeto de ensino sempre esteve relacionada com o movimento colonial e suas aspirações políticas. Entendendo que, geralmente, a natureza política de ensinar língua portuguesa no Brasil tende a ser uma questão esvaziada (ou ausente) nas propostas, problematizações e práticas de ensino, pretendemos, neste artigo, promover um debate político sobre o ensino de língua portuguesa, focalizando as *ideologias linguísticas* – “quaisquer conjuntos de crenças sobre a língua articulados pelos usuários como uma racionalização ou justificação de estrutura e uso linguístico percebidos” (SILVERSTEIN, 1979, p. 193) – que informaram o diálogo, o dissenso e o conflito numa experiência de ensino translíngue

¹ Inspirada pela proposta da antropologia linguística (SILVERSTEIN, 1979) de entender ideologias linguísticas como uma camada de crenças sobre línguas e seu funcionamento, parte da linguística aplicada no Brasil (MOITA LOPES, 2013; SILVA, 2015) tem teorizado ideologias linguísticas em termos de distintas “imaginações” sobre a linguagem.

num contexto universitário de ensino de língua materna. Conforme discutiremos abaixo, nossa posição é que problematizar ideologias linguísticas no ensino equivale a politizar o debate, pois ideologias linguísticas são “atravessadas por questões políticas e morais presentes no campo sociolinguístico particular e são sujeitas aos interesses da posição social dos portadores dessas ideologias” (IRVINE; GAL, 2000, p. 35).

A priori, convém problematizar o próprio nome do objeto de ensino, ‘língua materna’, porque ele carrega conotações de um dos termos da dicotomia natureza/cultura. ‘Materna’, a língua que aprendemos *ao nascer*, figura como um fato *da natureza*; metaforicamente, as crianças de uma nação nascem de uma *grande mãe biológica*, a *língua natural* que irão *adquirir* e da qual serão seus *falantes nativos*. Aqui, o elemento ‘natureza’ do par natureza/cultura associa-se à ideologia linguística modernista que faz coincidir “um povo, uma nação, uma língua” num projeto monolíngue que não é politicamente neutro.

Assim, historicamente, a natureza tem sido subjugada à cultura nessa divisão hierárquica de termos. Tomando, por exemplo, os modos como o dicionário Houaiss (2001) define ‘homem’ e ‘mulher’, veremos que o primeiro é definido nos termos do universal e da cultura, já a segunda é situada no plano da natureza. Enquanto no dicionário o homem é posicionado nos termos da cultura – ícone do *ser humano* racional, dotado de capacidade de abstração –, a mulher é continuamente definida nos termos da natureza (“indivíduo do sexo feminino considerado a partir de suas características biológicas”), sendo “sua vida genital percebida como [própria] essência”.

Mesmo quando referido nos termos da natureza, o homem tem detalhes naturais mínimos ou inexistentes. Ancorada em outras hierarquias, a falta de balanço entre um conjunto de definições e o outro é fundada na *naturalização* da mulher. Nos termos da filosofia política de Hannah Arendt (1991), naturalizar um conceito significa instrumentalizá-lo, esvaziando-o assim de sua constituição política. Não é à toa que movimentos políticos de grupos minoritarizados, como negros e mulheres, lutam centralmente pela desnaturalização de sua condição: militantes negros, por exemplo, combatem a adjetivação ‘de cor’, argumentando que a cor (um atributo da natureza) também é um marcador – embora tornado invisível – das pessoas brancas.

Invocamos as inferências acima para argumentar que questionar a naturalização do ensino de língua materna é uma forma de deslocá-lo do campo da *natureza* e trazê-lo para o campo da *política*. Esta reflexão está articulada da seguinte forma. A seção 2 discute a ideologia linguística monolíngue dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Como resposta a essa projeção de monolingüismo num país sociolinguisticamente complexo, a seção 3 apresenta os princípios de uma “pedagogia translíngue”, entendida como proposta de ensino aberta à diferença nos modos de usar a língua. A seção 4 especifica o modo como politizamos a diversidade linguística num contexto particular de ensino, por meio de uma ação translíngue implementada por Adriana Lopes mas planejada e discutida com Daniel Silva. Como o estímulo a disposições translíngues em sala adveio em parte de nossa leitura e diálogo com Fabian Severo, poeta e professor nascido em Artigas, na fronteira Uruguai-Brasil, a seção 5 aborda uma entrevista com ele sobre sua literatura em portunhol e seu questionamento de ideologias linguísticas modernistas. A seção 6 analisa uma roda de conversa sobre língua-padrão, práticas translíngues e a poesia de Severo.

2 OS PCNS E O SUPOSTO MONOLINGUISMO BRASILEIRO

Esta seção discute o ideal monolíngue de nação projetado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs), diretrizes oficiais de ensino publicadas pelo governo federal em 1996. A um só tempo criticados (SUASSUNA, 1998) e influenciados pelo movimento que ficou conhecido como *virada pragmática* no ensino de língua portuguesa (GERALDI, 2002), os PCNs incorporaram uma crítica aos modelos de ensino estruturalistas, enfatizando – em linha com Geraldi – que compreender a língua como um conteúdo referencial oculta o poder social, ideológico e transformador da palavra. No entanto, a exemplo da virada pragmática, os PCNs deixaram de lado um debate mais profundo sobre ideologias linguísticas, enfocando ao contrário em “concepções de linguagem”. Além disso, os PCNs reforçaram a imaginação de um país homogêneo e monolíngue.

Já que um documento oficial, como qualquer texto, é um produto de seu tempo, invocaremos o panorama histórico que antecedeu elaboração dos PCNs. Com o fim da ditadura militar, o país viveu, no início da década de 1980, um forte movimento pela democratização da sociedade e do acesso à escola. Mesmo sendo locais de reprodução de saberes disciplinares, as escolas passaram a ser encaradas como possibilidade de transformação social (FREITAS, 2002). A *Pedagogia do Oprimido*, escrita por Paulo Freire durante seu exílio político, também teve grande impacto, possibilitando a construção de novos olhares para a formação docente. Esta deixou de ser pensada como transmissão de saberes descontextualizados e elitistas e passou a ser encarada como prática de formação de sujeitos críticos.

Nos cursos de Letras, a preocupação com ensino começou a impor-se aos seus currículos. Segundo Ilari (1997, p. 2), até então, as faculdades de letras desenvolviam “programas muito distantes da realidade: a formação que eles proporcionavam era histórico-filológica, centrada em disciplinas como Filologia Portuguesa, Literatura Medieval e reforço gramatical.” De forma eurocêntrica e iluminista, formavam-se professores como críticos literários conhecedores de grandes obras, que seriam capazes de avaliar e retirar “as carências das classes sob sua regência” (p. 6). Os currículos das faculdades de letras passaram a ser revisitados devido a sua “ineficiência como centros de formação de professores para o ensino de língua materna” (ILARI, 1997, p. 2). Em resposta a vários questionamentos, uma forte crítica acadêmica ao que passou a ser cunhado como “ensino tradicional” (GERALDI; SILVA; FIAD, 1996) marcou esse período, que acompanhou uma grande ampliação das pesquisas que impactaram o ensino de língua materna. Afastando-se de um paradigma mecanicista e utilitário, essas pesquisas contribuíram para que a língua fosse vista como “enunciação que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 2002, p. 172). Tal perspectiva promoveu, assim, a chamada virada pragmática na educação em língua materna, fundamentando os documentos oficiais de ensino, em especial os PCNs de língua portuguesa.

Sem deixar de reconhecer o impacto democratizante da virada pragmática construída nesse documento oficial, entendemos que os PCNs, ao lado de outras

instituições – como a escola, a universidade, as academias literárias, os manuais de redação jornalísticos etc. (ver SIGNORINI, 2002) – cumprem um papel homogeneizador. Esse documento reforça a imaginação de que o Brasil, a despeito de seu multilinguismo, é monolíngue (CAVALCANTI; MAHER, 2018). Argumentamos que a forma de padronização do saber, nos PCNs, se dá sobretudo pela adesão a uma ideologia monoglota de língua (SILVERSTEIN, 1996). Compreendemos com Silverstein (1996, p. 284) que agências unificadoras como os PCNs disseminam ideologias linguísticas que sustentam a “cultura monoglota da língua padrão.” Assim, por mais que haja, nas cidades contemporâneas, evidências de um enorme “plurilinguismo societal” (no transporte público, nas escolas, nas mídias sociais etc.), vivemos em estados-nações que tentam continuamente constituir-se como sociedades oficialmente unificadas, formadas por uma Cultura pública uniforme, cujas linhas de demarcação são efetuadas sobretudo por uma língua imaginada, assumida como a língua correta, nacional ou padrão. Milroy (2011) ressalta que a língua-padrão é uma espécie de “métrica” pela qual se classificam não só práticas linguísticas que serão consideradas corretas ou de prestígio, mas também valores e identidades pessoais dos falantes. Assim, um dos elementos dessa ideologia monoglota padrão é que acreditar nela equivale a uma questão de bom senso, afinal o padrão, embora não exista como coisa tangível, é um índice daquilo que é desejável e moralmente bom.

O cenário sociolinguisticamente complexo e multilíngue do Brasil, já problematizado na literatura especializada anteriormente à elaboração dos PCNs (p. ex., BORTONI-RICARDO, 1985; MAHER; CAVALCANTI, 1993), não comparece nos documentos de língua portuguesa. Neles, a diversidade linguística é tratada nos termos do debate sobre variedades linguísticas – consequentemente, as ideologias linguísticas sobre correção ou adequação linguísticas são vistas segundo a lente do “preconceito linguístico”. A referência ao bi/multilinguismo só ocorre no documento dedicado aos Temas Transversais – e mesmo esse texto, que trata das diferentes línguas das etnias indígenas e das línguas de populações imigrantes, mede a heterogeneidade linguística brasileira a partir do “papel unificador da Língua Portuguesa”:

Tratar de bilinguismos e multilinguismos é uma forma de mostrar a riqueza da diversidade que sabe desenvolver-se mantendo elementos comuns e elementos singulares. Será possível trabalhar a importância da língua como fator de identidade para um grupo étnico, tratando da estrutura e do uso das diferentes línguas das etnias indígenas presentes no Brasil, ou da manutenção da língua do país de origem em colônias de imigrantes. Ao mesmo tempo, tratar do *papel unificador da Língua Portuguesa* é oferecer à criança instrumentos para que entenda fatores determinantes da vida cultural, em termos nacionais. (BRASIL, 1997, p.78, grifo dos autores)

O monolinguismo é, assim, a “régua” que mede a capacidade da criança de acesso à “vida cultural, em termos nacionais”, isto é, à Cultura. Com Silverstein (1996, p. 287), entendemos que ideologias linguísticas são racionalizações ou justificações que oferecem “modelos metafóricos de interpretação” para uma situação sociolinguística particular. A racionalização dos PCNs de que há uma Língua unificadora (e uma concepção de linguagem única), capazes de agregar toda uma diversidade em nome de um único ideal nacional, é uma operação de *naturalização*. Ou seja, essa ideologia trata de forma não problematizada a hierarquização de línguas e dialetos no Brasil, escamoteando os processos políticos de produção da desigualdade linguística. A diferença linguística é

assim vista como um *já dado*, como *algo natural*, cabendo à escola apenas pacificar e unificar – “tratar do papel unificador da Língua Portuguesa”.

Uma pedagogia translíngue do ensino de língua portuguesa busca deslocar da natureza o problema da desigualdade, movendo-o para a política. Avancemos.

3 PRINCÍPIOS DE UMA PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE

No contexto norte-americano, Horner et al. (2011) propuseram uma “abordagem translíngue” para o ensino de escrita em inglês. Essa proposta translíngue de ensinar uma língua vista como entidade autônoma e discreta nasce do reconhecimento de que o “uso da língua em nossas salas de aula, nossas comunidades, a nação e o mundo tem sempre sido multilíngue em vez de monolíngue” (p. 303). Influenciados pela proposta, Lee e Jenks (2016, p. 317) resumem que uma abordagem translíngue em contextos vistos como monolíngues é uma forma de cultivar disposições translíngues – “uma abertura geral à pluralidade e à diferença no modo como as pessoas usam a língua”.

Uma abordagem translíngue no ensino é orientada para a diferença. Ao passo que abordagens monolíngues tendem a ver a diferença como deficiência, como barreira ou como marca de inferioridade (ver PINTO, 2013), a pedagogia translíngue pergunta: “o que a diferença pode fazer?” (HORNER et al., 2011, p. 303). Em linha com estudos na sociolinguística da globalização que veem línguas e suas funções não como entidades mas como *recursos* (BLOMMAERT, 2010; CAVALCANTI; MAHER, 2018) ou como *potenciais semióticos* (FABRÍCIO; BORBA, no prelo), a pedagogia translíngue enxerga a diferença “não como barreira a superar ou problema a resolver, mas como *recurso* para produzir significado” (HORNER et al., 2011, p. 303, grifo nosso).

Ao contrário de metáforas como a da *folha de papel*, superfície plana que Saussure emprega para imaginar o signo linguístico, uma pedagogia translíngue imagina línguas e seus signos como *caleidoscópios* (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61), como “um conjunto de variáveis, interseções, conflitos, contradições, socialmente constituídos ao longo da trajetória de qualquer falante.” Caleidoscópios são instrumentos óticos que permitem a projeção infinita de mosaicos; a sua rotação faz que as imagens projetadas se modifiquem e se recombinem. As figuras múltiplas, recombinantes e em movimento do caleidoscópio são uma metáfora distinta tanto da sincronia quanto da sin-topia saussurianas: para Blommaert (2010), a sincronia saussuriana – “a ideia de que os fenômenos linguísticos podem ser examinados sem que se leve em conta sua situacionalidade temporal e espacial” (p. 196) – é também uma sin-topia, isto é, uma forma de imaginar línguas e falantes como seres imóveis no tempo e no espaço, ignorando-se os “fluxos transculturais, a transidiomaticidade e a desterritorialização” (p. 4) intensificados no atual estado da globalização.

Ao imaginar línguas e seu ensino, a pedagogia translíngue se situa, obviamente, num território simbólico sempre em disputa. A questão aqui não é tratar a diferença, ingenuamente, como algo a ser tolerado ou meramente celebrado – um *fato da natureza* –, mas reconhecer que os recursos linguísticos são desigualmente distribuídos e que a luta por eles é *política*. Isto é, a pedagogia translíngue reconhece a naturalização a que a diferença sociolinguística é submetida socialmente e procura deslocar a diferença do campo da natureza para o campo político.

4 UM CURSO DE LÍNGUA MATERNA TRANSLÍNGUE

Foi exatamente a preocupação com a politização do ensino que nos norteou na preparação do curso Ensino de Língua Materna II que Adriana Lopes ministrou em 2017.2 para graduandas/os de Letras-Português e Letras-Espanhol, no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ), em Nova Iguaçu, região metropolitana do Rio de Janeiro. Criado em 2005, com o Programa REUNI, o IM possui um corpo discente bastante diferente do público que estudava nas universidades públicas federais, antes do período de sua expansão na primeira década dos anos 2000. Segundo Azevedo (2017), as licenciaturas do IM são formadas, em sua maioria, por mulheres que se autodeclaram negras e são a primeira geração de suas famílias a acessar o ensino superior público.

Buscando dar visibilidade à heterogeneidade cultural e linguística que historicamente foi silenciada e invisibilizada na escolarização brasileira (CAVALCANTI, 1999), utilizamos em nosso trabalho dois métodos fundamentais para as pesquisas em linguística aplicada e em educação: a etnografia e a pesquisa-ação. Numa imaginação etnográfica, em que as práticas linguísticas são entendidas como fenômenos inseridos em atividades humanas complexas e contextualizadas, construímos uma ação-intervenção planejada de acordo com as demandas de um grupo específico. Situando-nos no cruzamento dessas perspectivas, buscamos politizar o debate linguístico e construir com o corpo discente imaginações diferentes sobre o que elas e eles chamam de “língua” e que se tornará, futuramente, seu objeto de ensino. O curso foi, assim, uma tentativa de construir com o corpo discente disposições translíngues, entendidas como uma abertura subjetiva e afetiva para habitar fronteiras permeadas por diferentes práticas linguísticas – ainda que de forma provisória (porque conscientes do conflito e da desigualdade linguísticos). Com Anzaldúa (1987, p. 19), consideramos que, mais do que física, fronteira é uma categoria simbólica, um território de trocas e de fluxos: “fronteiras estão presentes fisicamente sempre que duas ou mais culturas se encontram, onde pessoas de diferentes raças ocupam o mesmo território, onde as elites e as classes populares se tocam, onde o espaço entre dois indivíduos se recolhe em intimidade.”

Assim, elaboramos um programa de curso que foi dividido em três momentos. Primeiramente, discutiram-se autores dos estudos pós-coloniais, para colocar a própria ideia de nação em perspectiva histórica, evidenciando que a conquista dos povos não se deu apenas por meios físicos brutais, mas também pela violência simbólica e epistêmica, na qual o construto “língua” teve papel central. Depois, o curso abordou debates em antropologia linguística e linguística aplicada indisciplinar sobre questões de variação, commodificação e ideologias linguísticas. Aquela era uma turma de formando/as em letras que já haviam, em sua trajetória, participado de diferentes disciplinas no campo da linguística e da língua portuguesa. A proposta foi então *desaprender* (FABRÍCIO, 2006), isto é, questionar os regimes disciplinares de verdade que fundam a cultura monoglota da língua padrão. Desse modo, escutamos e dialogamos com diversas práticas linguísticas de fronteira (Português Índio, Língua de Sinais, produções periféricas como o hip-hop e o funk carioca). Finalmente, o curso promoveu um debate sobre a obra em portunhol de Fabian Severo, escritor e professor de Artigas, localizada na fronteira entre Uruguai e Brasil.

A seguir, apresentaremos Fabian Severo e o encontro que tivemos com esse professor/escritor, bem como o impacto de sua obra em sala.

5 FABIAN SEVERO: A CIRCULAÇÃO E AMPLIAÇÃO DAS FRONTEIRAS

Em 2017, Fabian Severo ganha o prêmio nacional de literatura do Uruguai, com seu quarto livro escrito em portunhol, *Viralata* (SEVERO, 2015). Ainda que a sociedade do Uruguai também seja marcada por imaginações monolíngues, há uma grande valorização da fronteira na música e na literatura – não só do ponto de vista geográfico e sócio-histórico, mas também linguístico. Se nos documentos oficiais de escolarização do Uruguai há uma forte desvalorização de misturas linguísticas, mesmo em programas educacionais bilíngues², há nas artes um tipo de licença poética em que o portunhol adquire grande valor. Como destaca Crinó (2016, p. 38), o portunhol é a forma translíngue capaz de “narrar a beleza e a unicidade do universo fronteiriço mas, ao mesmo tempo, denunciar as terríveis condições que o caracterizam.” Severo, porém, desafia as “fronteiras da fronteira”, isto é, as fronteiras que demarcam o que é permitido na arte mas vetado oficialmente nas escolas e círculos hegemônicos. Nascido numa fronteira atravessada por práticas linguísticas que desafiam a imaginação “uma língua—um povo—uma nação”, Severo, além de escrever poesias e romances em portunhol, é professor de língua espanhola em Atlântida, situada a 45km de Montevideo³. Ele também desenvolve trabalhos no Ministério da Educação do Uruguai. Foi a ocasião de seu trânsito quinzenal à capital do país que permitiu um encontro inesperado: na rodoviária, ele foi avistado por Adriana Lopes, que estava na cidade para apresentar, com Daniel Silva, uma comunicação sobre essa experiência translíngue no encontro da Associação Latino-Americana de Sociologia (ALAS). Largando malas para trás, Adriana correu para falar com o poeta, que a acolheu com alegria. Campo fronteiriço, a rodoviária foi palco de um imprevisto que terminou se transformando em entrevista formal. Três dias depois, com a

² A homogenia linguística relacionada à identidade nacional do Uruguai está presente mesmo em programas bilíngues (português e espanhol), que adotam um entendimento do bilinguismo como “monolíngüismos paralelos”, ou seja, assumem a existência de duas línguas com fronteiras claras e com diferentes valores associados a elas (BORTOLINI; GARCEZ; SCHLATTER, 2013, p. 270).

³ O portunhol de fronteira falado e escrito por Fabian Severo difere do portunhol transidiomático. Como define Jacquemet (2016), “transidiomas são identificados em ambientes caracterizados pela co-presença de fala multilíngue e mídias digitais” (p.342). Assim, o portunhol transidiomático seriam aquelas práticas comunicativas produzidas pela combinação de pessoas, textos e tecnologias móveis, o que difere em alguma medida do portunhol praticado na fronteira do Brasil com países de língua oficial espanhola. Jacquemet acrescenta que a noção de transidioma permite “investigar as práticas comunicativas de grupos de pessoas, não mais territorialmente definidas, que usam uma gama de mídias face-a-face e à distância, assim combinando comunicação multimídia e multilíngue” (p. 341). Embora parcialmente distinto do transidioma, o portunhol de fronteira não é um fenômeno homogêneo: as práticas linguísticas da fronteira do Brasil com o Uruguai não produzem as mesmas formas híbridas que o portunhol falado noutras fronteiras. Nosso uso do termo ‘portunhol’ coincide com aquilo que foi descrito pelos linguistas uruguaios Elaizaincin, Behares e Barrios (1987) como *Dialetos Portugueses del Uruguay* (DPU) e que posteriormente, em 2008, foi nomeado por pesquisadores daquele país como “português uruguaio”, devido à conotação pejorativa que o termo “dialeto” carrega na linguagem ordinária (BORTOLINI; GARCEZ; SCHLATER, 2013). Mas não empregaremos essa designação porque os artistas de fronteira, como Fabian Severo, chamam de portunhol suas próprias práticas linguísticas.

chegada de Daniel a Montevideo, nos reunimos com Fabian Severo no Palácio Brasil, para conversar sobre a experiência da fronteira Uruguai-Brasil e sobre o trabalho desenvolvido por Severo.

Naquela tarde, entre taças de vinho e xícaras de café, tematizamos um ofício comum a todos nós: a docência. Perguntamos sobre sua experiência como professor de língua, e Severo abordou esse ofício de uma forma extremamente política e solidária. Para além do ensino de língua entendido como estritamente linguístico, Fabian explicou que a sala de aula “é o lugar propício e genuíno, quase único, para habilitar o encontro entre as pessoas.” Ele nos contou ainda que poucos contextos propiciam tantas horas juntas de convivência entre as pessoas, por tantos anos, como a escola: “é muito tempo, podendo se fazer muitos câmbios, pois é aí que se habilita o encontro.” Para ele, encontros trazem novidades, surpresas e ações transformativas. Para Tsing (2016, p. 46), “[e]ncontros são, por sua própria natureza, indeterminados; somos transformados de uma forma imprevisível.” Disse-nos o professor que, em suas aulas, mais do que aprender cânones literários, os/as estudantes são convidados a estabelecer encontros para conhecer o outro: “conhecer um outro ser, o que ele gosta, o que não gosta, o que o faz triste, como é sentar com outra pessoa, como é trabalhar em conjunto, como é estar um dia com dificuldades e outro dia estar bem de volta, como é ser solidário e colaborativo.” Assim, aprender uma língua é aprender a ouvir histórias de outros e a contar sua própria história, “pois se uma história não é contada, ela não existe.”

Na contramão dessa imaginação, Severo relata que, em sua formação como professor de língua materna, “aprendeu a corrigir toda a gente” e a entender a aula como o lugar da correção e da padronização linguísticas. Mas foi o reencontro com a experiência da fronteira, onde Severo aprendeu a falar e onde se dizem coisas misturadas [*entreveradas*], que permitiu que *ele se dissesse*: “quando eu senti uma necessidade de me dizer, não pude fazer em espanhol, no espanhol standard, esse invento, essa ficção chamada espanhol standard, não pude fazê-lo. Então eu queria dizer um montão de coisas que se passavam aí, mas não encontrava como. Até que um dia as palavras saíram todas misturadas [*entreveradas*]. E essa palavra era outra, era outra, era um verso, era um livro, era outro livro, era milhares de páginas, assim misturadas. Aí me dei conta de que estava na fronteira ou que estava em minha casa, era eu.”

Foi exatamente por enunciar em sua obra uma disposição translíngue que privilegiamos, na terceira etapa da disciplina, o trabalho com a literatura de Severo e selecionamos um poema seu para a avaliação final do curso. Ler e ouvir esse poeta-professor desafiavam imaginações acostumadas a avaliar tudo aquilo que se ouve e lê a partir da métrica padrão, da hierarquização e do apagamento: “como professor, tinha toda teoria [...] e aprendi a corrigir, [...] sabia corrigir minha mãe, minha avó, meus vizinhos”. Segundo Severo, porém, essa disposição monolíngue terminou por restringir sua própria identidade: “isso fizeram comigo, me corrigiam, [me confinaram] a este cantinho, tentaram tirar todo meu acento.” Este “cantinho” lembra um espaço de arestas bem definidas: fronteiras linguísticas que, nos termos de uma ideologia monoglota, seriam bem demarcáveis.

A questão que se pode depreender de sua literatura é que é possível desaprender essa ideologia monoglota: “o problema é que, quando a teoria não se adapta à realidade

o que falha é a teoria, não é a realidade.” Desconhecido pela turma, Fabian Severo embaralhava conceitos e trazia perplexidade à escuta. *Que bonito e emocionante, mas que língua é essa? Espanhol? Português? Espanhol estranho? Na aula de língua materna?* Esses foram alguns dos comentários e perguntas levantados pela turma após assisti-lo declamar o poema *Trinticuatro*, juntamente com um outro artista de fronteira, Ernesto Días, em vídeo disponibilizado no *Youtube*. A seguir, transcrevemos o poema, que também está publicado em seu livro, *Noite nu Norte* (SEVERO, 2017, p. 58):

Mi madre hablaba muy bien, yo entendía.
Fabi andá faser los deber, yo hacía.
Fabi traseme meio litro de leite, yo traía.
Desí pra doña Cora que amañá le pago, yo decía.
Deya iso gurí y yo dejaba.

Pero mi maestra no entendía.
Mandaba cartas en mi cuaderno
todo con rojo (igualito a su cara) y firmaba abajo.

Mas mi madre no entendía.
Le iso pra mim, ijo y yo leía.

Mas mi madre no entendía.
Que fiseste meu fío, te dise que te portaras bien
y yo me portaba.

La historia se repitió por muchos meses.
Mi maestra escribía mas mi madre no entendía.
Mi maestra escribía mas mi madre no entendía.

Entonces cierto día mi madre entendió y dijo
Meu fío, tu terás que deiyá la iscuela
y yo dejé.

Escrito em portunhol, o poema aborda o problema do conflito entre duas ideologias de linguagem. A primeira, representada pela afinidade comunicativa entre o autor e sua mãe, sinaliza para a plasticidade de práticas linguísticas translíngues – tudo que a mãe ensinava Fabi aprendia. A segunda, representada pela visão normativa e monoglota de sua professora, aponta para o caráter institucional e avaliativo de comentários metapragmáticos orientados para o padrão – embora Fabi aparentemente tenha aprendido tudo o que a professora ensinava e escrevia, esta não entendia as formas translíngues do garoto (ou não queria entender, corrigindo-as de vermelho e assinando seu caderno, isto é, institucionalizando o poder da norma monoglota padrão). No poema, o conflito é também indexado como impossibilidade de mútuo entendimento: a mãe não entende a professora, e vice-versa. O garoto, no entanto, consegue habitar os dois mundos e, apesar de desempenhar bem as tarefas prescritas por ambas as ideologias, decide, após a ordem de sua mãe, abandonar o território monolíngue da escola. Metapragmaticamente, Fabi e

sua mãe resistem e decidem abandonar os modos de pertencer prescritos pela ideologia monoglota padrão. Porém, tal ideologia não projeta apenas modos de falar e escrever prestigiados e corretos, mas também uma série de outros comportamentos que indiciam padrões de gênero, raça e classe (MILROY, 2011).

Mas, para além da interpretação que oferecemos deste poema, que série de efeitos ele produziu naquela turma de licenciatura em Nova Iguaçu?

6 IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS EM AÇÃO

O debate que sucedeu à prova abordando ideologias linguísticas e práticas translíngues no ensino de língua materna foi marcado pela invocação de diferentes ideologias sobre o funcionamento da linguagem, o que provocou, à medida que o diálogo transcorria, concordâncias e fricções diversas. Em sua formação no curso de letras do IM, esses/essas estudantes têm contato com professores de diferentes filiações nos estudos da linguagem – portanto, vozes de campos como sociolinguística, gramática normativa, gramática gerativa e sociologia da linguagem foram trazidas para o debate. Devido a essa formação heterogênea e às múltiplas leituras e histórias de vida das/dos estudantes, produziu-se, assim, um caleidoscópio de discursos metapragmáticos sobre linguagem. Por limitação de espaço, dividiremos a discussão sobre esse debate em três momentos.

Talvez a fricção mais significativa da discussão tenha sido aquela que ocorreu, já no início da aula, entre Luciana e Raquel. Adriana Lopes havia inicialmente pedido à turma que associasse sua reflexão sobre o poema – já realizada na prova – com a questão das ideologias linguísticas no ensino de língua materna e estrangeira. Luciana e Raquel produziram pontos de vista distintos sobre o conflito narrado no poema. Transcrevemos a seguir o debate entre as duas alunas:

Luciana – Então, quando eu peguei a prova em relação a nossa opinião e quando eu li o poema, achei interessante e só me fazia lembrar a questão da homogeneidade que não existe na língua e essa imposição de querer que nós falamos uma única língua, de a língua correta é a língua padrão, isso ficou martelando na minha cabeça o tempo inteiro. E eu acho que o poema trata disso, você não respeitar o mundo do aluno, a bagagem que ele traz. Daí me fez lembrar de Paulo Freire, né, sobre a questão do opressor. Então assim, só me remetia a esses assuntos, da imposição da gramática em achar assim ó: “Você só sabe FALAR, se você usar as normas padrões”. Eu fiquei pensando nisso o tempo inteiro, todo o meu discurso ali foi a respeito disso. Eu acho que o texto, o poema, fala muito disso, dessa questão: da gente não entender, da gente não procurar entender que o outro FALA, o outro não faz nada agramatical na sua própria língua, ele tem a sua gramática internalizada, ele aprende, pode ser de uma forma diferente, mas é um aprendizado, é um falar próprio, e essa falta de respeito, essa falta de esforço da gente entender e aproveitar a linguagem para um processo de comunicação, eu achei interessante.

Raquel – Concordo, mas a forma (...) é um escolha puramente política, é um grupo que detém o poder. Se um grupo, se amanhã o grupo de, de, de domínio, o grupo de, de, de influência for o grupo que fala ‘a gente vai’... a forma privilegiada vai passar a ser ‘a gente vai’, é simples. Para mim, o que cabe ao professor, e a gente tá neste curso e tem de pensar nisso: não é uma luta, não é combater, é trazer a luz, sabe? Trazer as duas formas e as duas formas existem, mostrar o que é uma forma adequada, só que é uma forma de poder e acabou. É um grupo social que está ali e não vai ter como lutar e acabar com isso. Se alguém tomar o poder entre aspas uma outra forma vai surgir como a forma mais privilegiada, ela sempre vai existir.

Luciana – Aí eu sou obrigada a discordar de você ((risos na sala)) porque o ‘a gente vai’ ele não vai ser aceito em todo ambiente e esse pequeno grupo político social, e quanto mais eu leio o Bagno, mais eu entendo, porque a questão é mais social, o preconceito social é muito maior. O preconceito social, que é pra segregar, é pra separar mesmo, do que linguístico na realidade. Se aproveita da língua para se dar poder para quem já tem poder e a massa maior não consegue inverter isso. Ela tenta, mas ela não consegue. Você falou ‘a gente vai, né?’ ‘A gente vai’ até aceitam. Mas imagina a gente aqui, acadêmicos, que somos, aí chega uma pessoa aqui e fala assim ‘a gente vamos ali?’ Quem aqui não vai fazer assim: ‘nossa fez a construção errada!’ Quem aqui não vai fazer, de coração gente?! A gente faz. Eu lembro do meu primeiro seminário, eu falei assim: ‘esse trem aqui, esse cara aqui’. Como eu fui recriminada por causa disso. Como assim você tá num ambiente acadêmico e tá falando ‘este cara’! Lembra disso?

Raquel – não é nada disso. Não é só uma questão de uso privilegiado, aí é uma questão de adequação.

No primeiro turno de Luciana, o poema comparece como um texto que remete à dificuldade da escola em lidar com a heteroglossia constitutiva de toda prática linguística. Luciana sinaliza certa recusa existente ao trabalho com o conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes e práticas linguísticas que compõem a vida social dos estudantes. Invocando os termos da pedagogia do oprimido, a estudante delineia visões de escola como o lugar da *homogeneidade* e da *imposição* de uma *língua só*, em que a diferença não é sequer ouvida. Nesse sentido, o poema leva a estudante a uma autocrítica, pois reconhece a predisposição (monoglota) “da gente não entender, da gente não procurar entender que o outro FALA.” Na sequência, a estudante articula metadiscursos especializados – como a visão chomskyana de que não há *desigualdade* gramatical entre as línguas ou dialetos, já que estes partilham dos mesmos princípios; também a visão informacional do processo de comunicação, que comparece em Saussure e Jakobson, sugerindo certa *igualdade* na capacidade humana de representar – para justificar sua disposição translíngua, isto é, sua abertura ao fato de que “o outro não faz nada agramatical na sua própria língua (...) pode ser de uma forma diferente, mas é um aprendizado, é um falar próprio.”

O posicionamento discordante de Raquel, que responde às disposições translíngues de Luciana, invoca tanto a tendência à *naturalização da desigualdade linguística*, um problema que temos sugerido ao longo deste artigo, quanto a *tradição iluminista* do ensino de língua no Brasil, delineada por Signorini (2004) em sua crítica aos discursos de ensinar língua como *adequar*. Embora Raquel aparentemente reconheça que a base da desigualdade linguística é política – “é uma escolha meramente política” –, sua racionalização sobre o problema da heterogeneidade situa o problema, de fato, no plano da natureza (isto é, do dado, do pressuposto, do não questionável). Certos índices de sua fala, como “é *simples* [a forma de prestígio] sempre vai existir”, “[a hierarquização sempre existirá], *pronto acabou*”, indicam que a desigualdade é inquestionável; em uma palavra, a diferença como desigualdade é um problema *natural*. Não é de estranhar que o papel do/a professor/a de língua, segundo Raquel, seja o de “esclarecer o ignorante em matéria de língua” (SIGNORINI, 2004): “não é uma luta, não é combater, é trazer a luz, sabe? O aparente pacifismo de seu discurso – “não é uma luta, não é combater [...] é mostrar o que é uma forma adequada” – é um eco de ideologias (linguísticas e sociais) de que a produção da desigualdade não é um problema político, mas sim natural – restando-nos apenas “descrevê-lo”. Nesse sentido, adequar-se é um outro nome para padronizar-se.

A fricção entre as duas alunas avança: nesse desdobrar do dissenso, Luciana vai crescentemente construindo o problema como sociopolítico – “quanto mais eu leio [Marcos] Bagno, mais eu entendo [que] a questão é mais social, o preconceito é mais social, [...] que é pra segregar, é pra separar mesmo, do que linguístico na realidade” – e reconhecendo que ele está inclusive na universidade – “como eu fui recriminada por [usar ‘esse cara aqui’]”; Raquel, por seu turno, reenquadra o debate nos termos da ideologia da “adequação” – que, como vimos, tem origem no iluminismo e escamoteia o campo social da distinção (BOURDIEU, 2008) e da legitimação dos privilégios de classe (PINTO, 2013).

O segundo momento acontece na sequência de uma intervenção de Adriana Lopes. As/os estudantes estavam discutindo o problema das coerções da escola para que se ensinem regras gramaticais nos moldes do ensino tradicional. A professora então intervém, perguntando por que ensinar nos termos da ideologia de língua como código fixo, se instituições como os PCNs e o ENEM têm projetado uma racionalização de língua como uso. Vejamos como sequencialmente Raquel, Adriana e Iris se posicionam no debate ideológico:

Raquel – Para mim não, para mim se é algo que é necessário, a sociedade precisa de pessoas que tenham o domínio da norma culta, então a escola tem de dar uma ferramenta para isso. É uma ferramenta. A pessoa vai utilizar no momento em que tem de ser utilizado.

Profa. Adriana – (...) Dominar a norma culta é dominar o que?

Raquel – é dominar as regras gramaticais

Profa. Adriana – e o que é dominar as regras gramaticais?

Flávia – é dominar isso que está inserido neste sistema

Profa. Adriana – que sistema?

Iris – esse sistema aristocrático, que você tem de ser aceito de alguma forma, e vc só é aceito quando você domina a língua do dominante, né?! Por exemplo, eu entendi o que a Mariana falou da comodidade porque como que é muito mais cômodo para você ensinar a língua do dominador, do que fazer esse aluno refletir do porquê ele precisa dessa língua do dominador e por que que a dele não é a certa. Se ele já passou por esse processo de naturalização da língua e já está dentro dele que o certo é e que para ele ser aceito neste sistema aristocrático ele precisa dominar a língua da classe dominante, então é isso. Então o professor produz esse fracasso escolar, o Bourdieu fala fracasso escolar, porque ele é fruto dessa aristocracia. E é difícil para o professor romper com isso.

Nesse trecho, ocorre uma mudança de enquadre sobre a ideia de ‘sistema’. Raquel vinha defendendo uma ideologia utilitária de língua como código referencial variável, típica de estudos variacionistas que defendem a “adequação” linguística a domínios específicos; mas Adriana continuamente indaga Raquel sobre os termos dessa visão ideológica, até que Iris reenquadra a noção de sistema – de aparato referencial para mecanismo de diferenciação hierárquico (“sistema aristocrático”).

Vejamos mais detalhadamente o posicionamento de Raquel. A racionalização de que o ensino de língua é um processo utilitário por meio do qual a aquisição de uma estrutura gramatical transparente, por si só, trará benefícios é uma ideologia linguística muito disseminada no contexto escolar. Esse tipo de justificação fundamenta, por exemplo, o argumento de Raquel sobre “a norma culta como ferramenta que a escola tem de dar”. Milroy (2011) e Silverstein (1996) argumentam que um dos elementos de

ideologias monoglotas da língua padrão é a crença de que seu uso trará benefícios sociais e econômicos. Raquel reforça essa crença quando diz que “a sociedade precisa de pessoas que tenham o domínio da norma culta”. Trata-se de uma imaginação típica de estados nacionais, mas que, obviamente, ganha contornos específicos de acordo com os contextos onde se materializa. Assim, no Brasil, a crença em um padrão benéfico está ligada a noções iluministas e modernistas normalmente encaixadas no conceito de *norma culta*⁴. Em sua crítica a alguns trabalhos da sociolinguística brasileira que reificam uma norma/variedade culta como fenômeno linguístico estável, Pinto (2013) argumenta que essa delimitação é desenhada por critérios questionáveis. A fala que é ouvida, recortada e registrada como “culta” não tem essa característica intrínseca, mas é *indexicalmente posicionada como tal*, isto é, essa fala é o resultado de um movimento que cola aquilo que se concebe como norma culta à imagem do homem branco e europeu. Faraco (2002) destaca que está implícita nessa nomeação uma (des)classificação: a de que a grande maioria de brasileiras/os que não pertence a um elite seleta (que tem classe, raça, gênero e endereço certos) falaria uma “norma não culta, uma norma sem cultura”.

Como forma de questionar essa imaginação, Adriana intervém e questiona o que seria “dominar a norma culta”; Raquel então reifica a coincidência ‘culto-padrão-gramática’, até que Iris propõe uma mudança de enquadre, a partir da intervenção de Flávia, que traz a noção de sistema para o debate. Embora o turno de Flavia seja uma espécie de significante aberto, pois não especifica como ‘sistema’ está sendo posicionado, Iris intervém trazendo os termos de Bourdieu e da economia política da linguagem para o debate, qualificando o sistema como *aristocrático*. Iris defende que a padronização e/ou adequação são crenças acionadas por *comodidade*, ou seja, muitas vezes, é mais fácil para as/os professoras/es reproduzir mecanicamente certas crenças do que se levantar contra o que ela chama de “sistema aristocrático”. Mencionando Bourdieu, Iris posiciona-se na contramão da crença sobre a benevolência do padrão, construída por Raquel. Para Iris não é (a falta de) língua culta a questão central do ensino, mas sim a falta de reflexão sobre esse processo, a naturalização da “língua do dominador como a língua certa” – o que também produziria o “fracasso escolar”.

As falas de Iris e Flavia ampliaram o escopo do debate, criando uma equivalência entre sistema linguístico e sistema social. Assim, a padronização/adequação passou a ser tematizada não só como questão linguística, mas também social. Depois de mais essa fricção entre ideologias linguísticas, entremos no terceiro e último trecho em análise.

Eliseu – a gente vai ser professor e a gente tem de acreditar que estamos fazendo algo a mais do que trabalhar para as classes dominantes, para impor a norma padrão, só enfim, essa norma culta.

⁴ Faraco (2002) faz uma distinção sobre a construção da norma padrão e da norma culta no Brasil, destacando que a última está relacionada aos usos linguísticos da elite escolarizada brasileira e a primeira se refere a “algo excessivamente artificial baseado em certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do Romantismo” (p. 43). Assim, para esse autor, um dos problemas linguísticos no Brasil é a não coincidência entre a norma culta e a norma padrão. Neste trabalho, compreendemos que qualquer padrão empírico é acompanhado de uma imaginação (ou ideologia) simultânea, de forma que qualquer delimitação sobre um padrão de língua será sempre uma forma de abstração. No caso brasileiro, ambas as normas, em diferentes medidas, são submetidas a um mercado linguístico de diferenciação, dentro do qual passam a indiciar ideologias linguísticas puristas e essencialistas.

Luciana – Mas nós somos livres para decidir o que a gente faz com a língua?

Iris – nem com a língua, nem com as imagens. Por exemplo, se a gente for procurar um emprego a nossa aparência vai ter de mudar. Em tudo tem adequação. Então não é assim. Tudo eles te cobram, é um processo histórico que a Flavia falou. Então se você for conseguir um emprego, vai depender da sua cor de pele, sim; vai depender da cor do seu cabelo, sim. Em uma joalheria, tem loja que exige que a mulher pinte o cabelo de loiro. Então tem sim, pra poder trabalhar lá.

Profa. Adriana – e se ela falasse norma culta, mas não tivesse o cabelo loiro, conseguiria o emprego?

Iris – NÃO ((a turma ri em coro com a aluna))

Para nós, este é um momento importante, em que o problema da desigualdade linguística é deslocado do campo de uma referencialidade “apolítica” – suposta pelo debate de que falar adequadamente espelha uma variabilidade entendida como prévia e natural – para o terreno da indexicalidade (SIGNORINI, 2018). Sequencialmente, nos turnos acima, Eliseu argumenta que futuros/as professores de língua materna deveriam evitar “impor a língua padrão”; Fabiana então indaga se as/os usuárias/os da língua teriam liberdade de decidir o que fazer com a língua, parecendo implicar que não há outra escolha em matéria de ensino de língua do que ensinar a norma padrão. Iris concorda que não há muita escolha, mas sua resposta não reifica o problema da (falta de) escolha; ao contrário, a aluna correlaciona coerções no campo linguístico com coerções no campo imagético-corporal, apontando que formas linguísticas andam lado a lado com formas de pertencimento racial e social. A regulamentação do mercado, assim, não é só linguística, pois, para a estudante, “em tudo tem adequação”, relacionando ideologias linguísticas com ideologias de gênero, de raça e de classe.

Deixando de lado a seriedade que até então dominava o debate, o riso coletivo em resposta à pergunta de Adriana sobre *a norma culta* ser suficiente (ou não) para que uma pessoa consiga um emprego quebra a seriedade, traz a ambiguidade e confessa o “racismo à brasileira” (PINHO, 2004) – um racismo sem objeto (ninguém é negro) e sem sujeito (ninguém é racista). Para Dahia (2007), é por meio do riso que a sociedade brasileira encontra uma via intermediária no cotidiano para extravasar esse racismo latente, sem assumir a posição de pessoa racista, menos ainda construir uma reflexão crítica sobre as questões que estão em pauta no debate. Assim, o riso coletivo coloca a turma nessa posição ambígua que, mesmo sem assumir, confessa: adequar-se à norma culta é para o mercado de trabalho (mas, para além dele) embranquecer-se. Dialogando com o crítico pós-colonial Franz Fanon (2008), poderíamos dizer que a imaginação sobre adequar-se formulada por Iris e reificada no riso coletivo revela que falar uma língua é mais do “que estar em condições de empregar certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização e [...] falar como um branco” (p. 36).

7 NOTAS PARA UMA PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE

Neste artigo, defendemos que o ensino de língua portuguesa é uma ação política. Em diálogo com os debates sobre ideologias linguísticas, apontamos que as crenças sobre linguagem e ensino são uma ação interessada (portanto, política). No campo do ensino de língua materna no Brasil, embora tenham ocorrido nos últimos vinte anos avanços nos currículos de ensino de língua, em que as teorias linguísticas tiveram um contribuição fundamental, a desconstrução do próprio objeto *língua* (associado a um poder/saber colonialista e monoglota) não chegou efetivamente nos currículos. Um indício disso é que consideramos tímido o debate sobre ideologias linguísticas na reflexão sobre ensino de língua e formação de professores no Brasil.

A despeito da timidez de um debate dessa natureza, abordamos uma experiência de ensino translíngue que planejamos numa universidade pública, em que colocamos em diálogo ideologias linguísticas de línguas como caleidoscópios (CAVALCANTI; MAHER, 2018) – portanto compostas de múltiplas camadas, conflitos e contradições – e a produção translinguística de Fabian Severo, que se abre à diferença no ensino e na forma de encarar os usos a língua. Nos excertos de interação analisados, que decalcamos da última aula do curso, vê-se que habitar essa abertura à diferença ocorreu lado a lado com o dissenso, o conflito e a contradição. Esperamos que a pedagogia translíngue, a exemplo do posicionamento linguístico-ideológico de Fabian Severo, sirva como metáfora para pensar o ensino como abertura à diferença. Uma metáfora que desestabiliza as naturalizações linguísticas suscitadas e problematizadas em uma sala a partir do poema *Trinticuatro* – uma crônica poética que a mãe de Fabi diz para o filho “*deiyá la iscuela*”, um ato que não é solitário, tampouco é de responsabilidade exclusiva do estudante e de seu pertencimento. Assim como Fabi, muitas/os jovens, por não se padronizarem ou não se adequarem a certos padrões (que não são unicamente linguísticos), são, de fato, expulsas/os de instituições escolares. Longe de ser uma fórmula, a pedagogia translíngue é uma prática utópica⁵ de resistência à homogeneização e à exclusão de estudantes não padronizados; é uma direção para a diferença que, no limite, pode significar não só uma abertura para a alteridade, mas a possibilidade, como no caso de Fabian (e de outras/os estudantes e futuras/os professoras/es), de transformação do próprio “eu”, constituído na fronteira.

REFERÊNCIAS

- ANZALDUA, G. *Borderlands/ La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
ARENDDT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1991

⁵ Aqui lembramos de Eduardo Galeano (1993) citando Fernando Birri, cineasta argelino, que utilizava imagens filmicas como utopias. Também uruguaio, Galeano diz que a utopia não é ‘isso ou aquilo’, mas é algo que está lá, no horizonte. Nas palavras de Galeano, “Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminhar” (p. 230). Assim, a pedagogia translíngue é esse caminhar utópico em direção ao outro, em direção à transformação.

- AZEVEDO, P. *Tornar-se professor de história: a escrita monográfica de conclusão de curso na formação de professor(a)/autor(a) no curso de licenciatura PARFOR/UFRRJ*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – CONTRA OS PRECONCEITOS: HISTÓRIA E DEMOCRACIA. 29., 2017, Brasília. *Anais...* Brasília: UnB, 2017. Disponível em: <<http://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>>
- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, v. 19, p. 59-88, 1990.
- BLOMMAERT, J. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BORTOLINI, L.; GARCEZ, P.; SCHLATTER, M. Práticas linguísticas e identidades em trânsito: espanhol e português em um cotidiano comunitário escolar uruguaio na fronteira com o Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Português no século XXI: ideologias linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 249-273.
- BORTONI-RICARDO, S. *The Urbanization of Rural Dialect Speakers: a sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade cultural e orientação sexual; Temas Transversais*. Brasília: MEC, 1997.
- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.
- CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilingue e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, p. 385-418, 1999.
- CAVALCANTI, M.; MAHER, T. M. (Org.) *Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world*. New York: Routledge, 2018.
- CÉSAR, A. L. ; CAVALCANTI, M. Do singular para o multifacetado: O conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C., BORTONI-RICARDO, S.M. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.
- CRINO, C. Portunhol/Portuñol na poesia de Fabián Severo. *Revista Interfaces*, v. 24, n. 1, p. 35-53, 2016.
- DAHIA, S. A mediação do riso na expressão e consolidação do riso no racismo no Brasil. *Sociedade e Estado*, v. 23, n. 3, p. 697-720, 2008.
- ELIZAICIN, A; BEHARES, L.E; BARRIOS, G. *Nós falemo brasileiro: dialectos portugueses del Uruguay*. Montevideo: AMERSUR, 1987.
- FABRÍCIO, B. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrções em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.
- FABRÍCIO, B.; BORBA, R. Remembering in order to forget: scaled memories of slavery in the linguistic landscape of Rio de Janeiro. In: BLACWOOD, R.; MACALISTER, J. (Org.). *Multilingual memories: memory, monuments and the linguistic landscape*. London: Bloomsbury. No prelo.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira. Desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 137-168, 2002.
- GALEANO, E. *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos S.R.L, 1993.
- GERALDI, J. W.; SILVA, L.; FIAD, R. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. *D.E.L.T.A.*, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.
- GERALDI, J.W. et al. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.
- HORNER, B.; MIN-ZHAN, L; ROYSTER, J.; TRIMBUR, J. Language Difference in Writing: Toward a Translingual Approach. *College English*, v. 73, n. 3, p. 303-321, 2011.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.
- IRVINE J.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. (Org.). *Regimes of Language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: American Research Press, 2000. p. 35-84.
- JACQUEMET, M. Language in the Age of Globalization. In: BONVILLAIN, N. (Org.) *The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology*. London: Taylor and Francis, 2016. p. 329-347.
- LOPES, Adriana Carvalho; SILVA, Daniel do Nascimento e. Todos nós semos de fronteira: ideologias linguísticas e a construção de uma pedagogia translíngue. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 695-713, set./dez. 2018.

- LEE, J.; JENKS, C. Doing translanguaging dispositions. *College Composition and Communication*, v. 68, n. 2, p. 317-344, 2016.
- MAHER, T. M.; CAVALCANTI, M. C. Interação transcultural na formação do professor índio. In: SEKI, L. (Org.). *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 217-230.
- MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências das padronizações. In: LAGARES, X; BAGNO, M. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 49-89.
- MOITA LOPES, L. P. “Ideologia Linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). *O português no século XXI*. Cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18-52.
- PINHO, O. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. *Cadernos Pagu*, n. 23, p. 89-119, 2004.
- PINTO, J. P. Prefigurações identitárias e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Português no século XXI: ideologias linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 120-143.
- SEVERO, F. *Viralata*. Montevideo: Rumbo Editorial, 2015.
- _____. *Noite nu Norte: Versión anoitesida*. Montevideo: Kapparazón Ediciones, 2017.
- SIGNORINI, I. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, M. (Org.). *A linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 93-125.
- _____. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. *Scripta*, v. 7, n.14, 2004, p. 90-106, 2004.
- _____. Metapragmáticas da redação científica de “alto impacto”. *Revista do GEL*, v. 14, p. 59-85, 2018.
- SILVA, D. N. A Propósito da Linguística Aplicada 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. *D.E.L.T.A.*, n. 31 – Especial, p. 340-376, 2015.
- SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. In: CLYNE, P.; HANKS, W.; HOFBAUER, C. (Org.). *The elements: a parasession on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979. p.193-247.
- _____. Monoglot ‘standard’ in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. In: BRENNEIS, D.; MACAULAY, R. *The matrix of language*. Boulder: Westview, 1996, p. 284-306.
- SOARES, M. Português na Escola: História de uma disciplina curricular In: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.
- SUASSUNA, L. O que são, como e por que se escreveram os parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – o professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: MARINHO, M.; SILVA, C. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 175-184.
- TSING, A. *The mushroom at the end of the world*. Princeton: Princeton University Press, 2012.

Recebido em: 06/07/18. Aprovado em: 24/09/18.

Title: *Todos nós semos de frontera: Linguistic ideologies and the production of a translanguaging pedagogy*

Authors: *Adriana Carvalho Lopes; Daniel do Nascimento e Silva*

Abstract: *This paper attempts to dislocate the debate on Portuguese language teaching away from nature and towards politics. Thereunto, it argues that to think of linguistic ideologies, understood as lay and specialized rationalizations about language form and function is equivalent to embedding teaching in politics, inasmuch as these ideologies are invested with the political interests of the groups holding them. Empirically, the paper questions the monolingual ideologies informing the Parâmetros Curriculares Nacionais, or the federal curricula guidelines, and other discourses about the nation. It contrasts these ideologies with Fabian Severo’s poetry in Spanguese and his rationalizations. The paper also gauges attachments and frictions in the context of language-ideological discussions of students who participated in a trans-lingual proposal of Portuguese language teaching.*

Keywords: *Trans-lingual Pedagogy. Spanguese. Language Ideologies.*

Título: *Todos nós semos de fronteira: ideologías lingüísticas y la construcción de una pedagogía translengua*

Autores: *Adriana Carvalho Lopes; Daniel do Nascimento e Silva*

Resumen: *Este artículo busca desplazar el debate sobre la enseñanza de lengua portuguesa del campo de la naturaleza y traerla para el campo de la política. Para ello, propone que problematizar ideologías lingüísticas, entendidas como racionalizaciones de aquellos que desconocen y especializadas sobre la forma y la función del lenguaje, equivale a politizar la enseñanza, en la medida en que esas ideologías son investidas de intereses políticos de los grupos que las sostienen. Empíricamente, el artículo cuestiona las ideologías monolingües que basan los Parâmetros Curriculares Nacionais y otros discursos sobre la nación, contrastándolas con la producción poética y las racionalizaciones de Fabian Severo, poeta uruguayo y profesor que escribe en portugués. El texto aún explora alineamientos y fricciones entre ideologías lingüísticas entre estudiantes que participaron de una propuesta translengua de enseñanza de lengua madre.*

Palabras clave: *Pedagogía translengua. Portugués. Ideologías lingüísticas.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180303-DO0318>

DINÂMICAS SOCIOLINGÜÍSTICAS E CULTURAIS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO DE ALUNOS DESCENDENTES DE IMIGRANTES RUSSOS NO SUL DO BRASIL

Maria Inêz Probst Lucena*
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Florianópolis, SC, Brasil

Bianca Campos**
Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
Centro de Educação de Jovens e Adultos
Florianópolis, SC, Brasil

Resumo: A partir de uma etnografia escolar, com base em dados gerados de observação participante, entrevistas, diários de campo e análise documental, este estudo foca no modo como os alunos descendentes de imigrantes russos de uma cidade do sul do Brasil lidam com fronteiras linguísticas e dinâmicas socioculturais de inclusão/exclusão na escola. O principal objetivo é mostrar como fronteiras linguísticas e socioculturais aparecem nas falas dos participantes em cenário escolar. A análise dos dados mostra que diferentes perspectivas aparecem. Professores, alunos e equipe diretiva posicionam-se de modos diferentes em relação às fronteiras que ora são reafirmadas, ora são flexibilizadas. Dependendo da situação e do interlocutor, tais fronteiras podem se tornar mais ou menos visíveis, apontando para um processo sociopolítico de inclusão em desenvolvimento naquele contexto específico.

Palavras-chave: Multilinguismo. Fronteiras linguísticas. Fronteiras culturais. Imigrantes russos. Minorias.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, descrevemos algumas características de um cenário marcado pelo multilinguismo, pela interculturalidade e pela mobilidade sociolinguística, a partir da etnografia escolar (ERICKSON, 1990), perspectiva teórico-metodológica que nos tem permitido contemplar formas de comunicação em áreas rurais, espaços ainda pouco considerados na agenda de pesquisa sobre globalização (WANG *et al.*, 2014, p. 25). São focalizados alunos de uma escola pública estadual do interior do Estado do Paraná, descendentes de imigrantes russos chegados ao Brasil no final da década de 1950. Nosso principal objetivo neste artigo é mostrar como as fronteiras linguísticas e culturais aparecem nas falas desses participantes em cenário escolar.

* Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-7579-5758>>. E-mail: lucena.inez@gmail.com

** ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-7451-132X>>. E-mail: bianca.prs@gmail.com.

Temos como premissa que a legitimidade da língua e cultura de grupos e de comunidades é reconhecida de acordo com a dinâmica das trocas culturais e econômicas do passado e do presente que importam para o cenário em que vivem, implicando processos de inclusão/exclusão de indivíduos (HELLER, 2003). Ou seja, práticas linguísticas e identitárias, a cultura e o conhecimento dos falantes podem variar de valor, de acordo com parâmetros de adequação e legitimidade de usos da língua e da cultura no tempo/espaço em que estão constituídos (SIGNORINI, 2008). Devido às ideologias linguísticas, “avaliações de cunho moral e político sobre estrutura e uso linguístico passam a garantir o sentido e a legitimidade dos padrões usuais de hierarquização de formas e usos que também servem de parâmetro para a inclusão/exclusão dos falantes em redes, práticas e instituições” (SIGNORINI, 2008, p. 119). Na regulamentação dos usos linguísticos, na disputa de natureza política e ideológica por grupos e indivíduos diferentemente posicionados em estruturas e redes sociais de poder e autoridade, participantes em instituições escolares em que estudam minorias linguísticas vão desenvolvendo meios de viverem e negociarem suas experiências interculturais.

A pesquisa etnográfica aqui discutida foi realizada por uma das autoras durante um semestre, no ano de 2014, como parte de sua pesquisa de mestrado¹. A pesquisa original objetivou investigar as práticas de linguagem dos alunos descendentes de imigrantes russos nas aulas de inglês, na condição de grupo etnolinguístico minoritário na escola (CAMPOS, 2015).

Os dados que constituem o corpus de referência para o presente artigo foram gerados, majoritariamente em contexto escolar, a partir de registros de observação participante, entrevistas, documentos, participação em reuniões pedagógicas e em encontros com membros da comunidade² (CAMPOS, 2015), nos moldes do que chamamos etnografia escolar ou etnografia da linguagem (LUCENA, 2015). Entendemos que linguagem e mundo social “são mutualmente moldados” e que “uma análise detalhada do uso da linguagem e da cultura situada pode fornecer *insights* fundamentais e distintos para os mecanismos e dinâmicas da produção social e cultural na atividade cotidiana” (RAMPTON *et al.*, 2004, p. 2).

Da mesma forma que Garcez e Schulz (2015), desenvolvemos a etnografia da linguagem, cuja base vem da etnografia da comunicação de Hymes (1996) e buscamos, com Erickson (1990), entender a ecologia da vida escolar conjuntamente com os interlocutores da instituição educacional. Os significados das ações que discutimos na análise aqui apresentada buscam a perspectiva êmica e procuram revelar o ponto de vista dos participantes, especialmente dos alunos e das alunas descendentes de russos, da equipe diretiva e de professores do contexto em estudo. A discussão de aspectos relacionados a linguagem, cultura e identidade na instituição escolar construída com base na etnografia escolar, permite-nos entender, portanto, conforme destaca Kleiman, o modo

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), da UFSC, processo número: 36210214.9.000.0115, parecer número: 879513.

² Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), da UFSC, processo, número: 36210214.9.000.0115, parecer, número: 879513.

que a produção de significados sociais contribui para reafirmar ou rejeitar identidades culturais e linguísticas (KLEIMAN, 1998, p. 281)³.

Na próxima seção, apresentamos o cenário da pesquisa, a colônia dos imigrantes e a escola, e discutimos como as fronteiras linguísticas e culturais são constituídas e as dinâmicas sociopolíticas de inclusão/exclusão são acionadas naquele cenário.

2 A “COLÔNIA DE RUSSOS”⁴ E O COLÉGIO BENJAMIN

2.1 A COLÔNIA

Os imigrantes russos da comunidade em estudo chegaram no Brasil em 1959. A comunidade encontra-se na zona rural, no estado do Paraná, distante cerca de 100 km da capital, Curitiba, em uma região sem apelo turístico, cuja principal fonte de renda é a agricultura. A economia local da cidade desenvolveu-se em torno de uma estratificação étnica, com os brasileiros como proprietários de terra, firmando-se como os patrões, e os russos como trabalhadores e empregados. Na colônia, hoje, convivem apenas cerca de quarenta moradores, que seguem ainda o calendário bizantino, com contagem dos anos e dias diferente do calendário gregoriano, adotado oficialmente na maioria dos países, incluindo o Brasil.

A igreja e a escola exerceram e exercem influentes funções como agentes de reprodução social e cultural naquele espaço. O pastor da igreja ortodoxa rege e comanda, com certo rigor (NOTA DE CAMPO, 24/01/2014), as regras que a comunidade deve seguir e preocupa-se, apoiado pelos mais velhos, especialmente com a valorização das práticas identitárias daquela minoria etnolinguística. É o que aponta o aluno Pedro quando é questionado pela pesquisadora Bianca sobre sua alimentação na escola:

Bianca: Você costuma comer o lanche oferecido no colégio?

Pedro: hum ... eu já comi:: ((sorrindo)),... mas não pode. Tem que rezar antes de comer ... e depois tem que pedir perdão na Igreja. A Igreja perdoa ... mas você tem que ficar três semanas sem poder rezar na Igreja ... Depois dessas três semanas, você pode voltar! (ENTREVISTA, 25/10/2014).

As missas são realizadas em língua russa, incluindo a leitura da Bíblia, escrita em russo. As crianças são alfabetizadas nessa língua por seus pais; somente perto da idade escolar elas começam a aprender o Português. Sofia, moradora da Colônia, mãe de três crianças em idade escolar, relata que geralmente é questionada sobre o ensino de línguas de seus filhos. Segundo ela: “Tem gente que diz: Quando as crianças são pequenas, por

³ Segundo Kleiman, as questões relativas à identidade são tangenciadas por problemas sociais estruturais, sendo que, em sociedades desiguais a preservação de identidades de minorias está em risco constante (KLEIMAN, 1998, p. 268). Em suas palavras: “o ensino de língua materna, quando esta é entendida com a língua-mãe do grupo dominante, pode ser um importante instrumento do currículo tanto para introduzir os valores e conhecimentos que a sociedade considera necessários e relevantes para todos os seus membros bem como para acelerar o processo de assimilação das minorias.” (KLEIMAN, 1998, p. 269).

⁴ Designação utilizada em placas de sinalização, indicando a localização da comunidade, dividida em três pequenas colônias.

que vocês ensinam elas em russo? Como elas vão para a escola?” (CONVERSA INFORMAL, 19/01/2014). Conforme ela explica, há uma preocupação e curiosidade por parte de moradores não descendentes de russos em saber como as crianças vão, mais tarde, se adaptar à escola, tendo sido ensinados somente em russo até a idade escolar (NOTA DE CAMPO, 19/01/2014).

2.2 O COLÉGIO

O contexto em que foi desenvolvida a pesquisa é uma escola pública estadual, chamada aqui de Colégio Benjamin⁵. Esse colégio atendia, na época da pesquisa, 501 estudantes, dentre os quais 16 eram descendentes de russo, em idade entre 13 e 17 anos. Constituíam os repertórios linguísticos desses alunos o português e o russo. No caso de uma única aluna, também o inglês e o espanhol.

As práticas culturais particulares, tais como o uso de roupas típicas⁶ no espaço escolar, a especificidade da culinária, as práticas religiosas do catolicismo ortodoxo, bem como o uso do calendário bizantino, constituem o cotidiano dos alunos filhos de imigrantes. No entanto, como destaca Bloommaert (2010, p. 47), “algumas formas de semioses são sistematicamente percebidas como valiosas, outras como menos valiosas, e algumas não são levadas em conta, absolutamente”, embora todas estejam sujeitas a regras de acesso e regulação assim como circulação. A observação situada das práticas contribuiu para o entendimento desses processos escalares no Colégio Benjamin e em discursos produzidos fora da escola, como mostramos a seguir.

3 DINÂMICAS SOCIOLINGÜÍSTICAS E CULTURAIS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO

3.1 REFERÊNCIAS AO GRUPO MINORITÁRIO EM DISCURSOS PRODUZIDOS FORA DA ESCOLA

Segundo Waldmann, historiador que escreveu sobre a imigração russa na região, os membros da colônia evitam usar pratos, comidas e bebidas que não sejam deles, evitam conversar com estranhos e proíbem a televisão por receio da influência que ela pode ter sobre os jovens (WALDMANN, 1992, p.55). As roupas, confeccionadas pelas mulheres da colônia, são produzidas a partir da seda colorida e enfeitadas com bordados feitos a mão. Os homens usam calças e túnicas, chamadas de “rubaka” (WALDMANN, 1992, p. 43). Ainda, segundo o autor, cabe ao pastor a realização de missas, casamentos, batizados e celebrações de dias santos. As missas acontecem na madrugada de todo domingo e têm longa duração: têm início às 3h00 da madrugada e se alongam até as 7h00 ou 8h00 da manhã. O tempo é preenchido com a leitura da Bíblia e cantos religiosos. Participam da missa todos os da comunidade, inclusive as crianças (WALDMANN, 1992, p. 65).

⁵ O nome *Colégio Benjamin* é fictício, para preservar a identidade da escola e dos informantes da pesquisa, e se refere a uma escola básica estadual localizada na zona rural do estado do Paraná, a cerca de 100 km de Curitiba.

⁶ As mulheres usam vestidos longos de mangas compridas e os homens, calça e camisa de manga longa (Rubaka), com um cordão amarrado na cintura, que, segundo eles, serve para separar a parte limpa da parte suja do corpo.

Num artigo proveniente de um jornal *online*, a comunidade russa é descrita por um conhecido jornalista da região como

uma comunidade que, em pleno século 21, mantém costumes e trajes do século 19. [...] Todos são descendentes de russos e entre eles só falam nesse idioma. O primeiro idioma ensinado é o russo. As crianças só aprendem o português na escola. A religião é o catolicismo ortodoxo e a igreja da colônia é repleta de ícones religiosos. E não só no idioma que [a colônia] se diferencia. (MURÁ, 2016, n. p.).

Na sequência, o autor fala ainda da diferença da contagem dos anos pelos membros da colônia, da ortodoxia, da proibição de comer com pessoas que não sejam ortodoxas, do fato de os trajes serem confeccionados pela própria comunidade, do uso de lenços na cabeça pelas mulheres, do uso das tranças no cabelo pelas solteiras e do uso do cordão amarrado na cintura pelos homens. Ao final de sua análise e descrição, considera as agruras dos russos que, após fugirem da revolução russa, tentaram refazer suas vidas na China, sem sucesso, encontrando, segundo ele, no sul do Brasil “a paz que tanto procuraram” (MURÁ, 2016, n. p.). Na descrição, os imigrantes são vistos como pessoas que vivem seu cotidiano conforme os moldes de dois séculos atrás, época em que pessoas viviam com pouquíssimos direitos políticos e sociais, além de enfrentarem escassez de recursos para suprir as necessidades básicas.

Diferentemente de Waldmann, as marcas do passado colonial e os costumes tradicionais, presentes no cotidiano da comunidade russa parecem trazer desconcerto para o jornalista, que interpreta a vida contemporânea dos moradores da colônia como a de um povo que vive “no século 19” (MURÁ, 2016).

Um contraponto interessante às descrições de Murá está nos estudos de Heller (2003) sobre minorias etnolinguísticas, geralmente marginalizadas por processos econômicos e políticos, que passam a ser valorizadas devido ao fato da economia globalizada estar centrada na comunicação multilíngue (HELLER, 2003). Com base em pesquisas etnográficas em áreas francófonas do Canadá, Heller discute como essa nova economia resultou na comodificação de língua e identidade, produzindo “novas formas de competição e de seleção social” (HELLER, 2003, p. 474). Ela aponta que novas formas de comodificação de língua e identidade estão se desenvolvendo de acordo com processos que se desenrolam em áreas econômicas diversas e nos chama a atenção para a importância de entender a “economia política dos recursos linguísticos e culturais” (HELLER, 2003, p. 476) e os modos como estes recursos (e o valor atribuído a eles) estão atrelados às condições políticas e econômicas situadas.

Podemos encontrar também espaços retratados em pesquisas no Brasil (FRITZEN; NAZARO; SIEVES, 2014; DALLA VECHIA, 2018), que exemplificam a valorização de recursos linguísticos e culturais locais e nos quais essa nova economia está centrada na comunicação multilíngue. Conforme demonstram Fritzen, Nazaro e Sieves para o caso específico de comunidades de descendentes de imigrantes alemães,

nas áreas rurais do país, especialmente na região sul, pode-se constatar sua presença [a língua alemã] como língua de herança, além de outras manifestações culturais relacionadas à “germanidade” em muitas esferas da atividade humana. (FRITZEN; NAZARO; SIEVES, 2014, p. 84).

Também Dalla Vechia (2018) discute o modo como uma comunidade de suábios no sul do Brasil, comumente conhecida como “a colônia de alemães”, definida pela autora como um espaço “sociolinguisticamente complexo de origem germânico-suábio” (DALLA VECCHIA, 2018, p. 11) tem-se tornado

famosa pelas iguarias típicas da culinária germânica [...] pelo avanço econômico da região baseado na agricultura e pela atuação da cooperativa local – uma das maiores cooperativas do Paraná e a maior maltaria da América Latina –, e pelas práticas de linguagem muito características da região – o uso do alemão. (DALLA VECCHIA, 2018, p. 12).

Nesses dois estudos, trazidos aqui como exemplos, podemos entender como a identidade alemã e suábica, que nas comunidades têm legitimidade ou, na palavras de Heller, apresentam um “marketing de autenticidade” (HELLER, 2003, 474), possuem valor econômico e podem redefinir novas formas de relação entre identidade e linguagem.

No espaço da comunidade alemã, retratado por Dalla Vechia, por exemplo, aparece a diversidade do repertório linguístico dos alunos e a participação dos alunos em sala de aula, que, segundo a autora é “construída com base na alternância de línguas” (DALLA VECCHIA, 2018, p. 161). De todo modo, importa enfatizar que, embora o falante de suábico tenha legitimidade local, Dalla Vechia mostra que o valor dessa língua minoritária é reconhecido na comunidade pelo fato de o suábico constituir-se como “o caminho para a identidade hegemônica alemã” (DALLA VECCHIA, 2018, p. 163). Assim, além do português, que, também “tem valor no mercado local” (DALLA VECCHIA, 2018, p. 164), igualmente o suábico desfruta de legitimidade e autenticidade local, ainda que o prestígio local dessa língua minoritária perca valor na medida que a pretensão de seu uso seja para o mercado linguístico translocal (DALLA VECCHIA, 2018).

No cenário da “colônia dos russos”, aqui focalizada, o que se tem é um espaço que, ao contrário das comunidades franco-canadenses e alemãs mencionadas acima, é pouco prestigiado localmente ou valorizado pelos processos da globalização. Enquanto minoria etnolinguística, os russos e seus descendentes não ascenderam a aberturas e oportunidades trazidas por esses processos e, portanto, não exercem, naquele espaço em que vivem, o mesmo protagonismo das comunidades nos estudos supracitados. Sem uma língua e uma identidade comodificáveis, os descendentes de imigrantes russos não trazem àquele cenário interesses econômicos ou qualquer apelo turístico. Ou seja, a economia política local não está relacionada com os recursos linguísticos e culturais desses imigrantes, o que não contribui para que seu repertório multilíngue seja valorizado. Sendo assim, o capital cultural desses imigrantes não está implicado diretamente com atividades associadas a mobilidades geradas pela globalização, de modo que consigam despertar o interesse do estado e da comunidade do entorno. A língua e cultura russas não são, portanto, tomadas como recursos de valor e tampouco caracterizadas como itens culturais com valor de mercado.

3.2 REFERÊNCIAS À DIVERSIDADE NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS E NO DOCUMENTO OFICIAL (PPP)

Referências à diversidade linguística e cultural são encontradas nas orientações curriculares nacionais assim como no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Benjamin.

O Colégio Benjamin não coloca impedimento para manifestações culturais da comunidade russa, como no caso do uso de vestimentas características pelos alunos. As disputas e relações de poder, no entanto, podem implicar exclusões dos estudantes em estudo por conta do que podemos chamar, junto com Kleiman de um “autoritarismo homogeneizador de instituições” (KLEIMAN, 1998, p. 270). Tal autoritarismo, segundo a autora, age na contramão do reconhecimento da “identidade linguístico-cultural do aluno”, fazendo com que instituições prefiram “ignorar a diferença e a pluralidade de culturas” (KLEIMAN, 1998, p. 270).

No entanto, nos excertos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Benjamin e de documentos curriculares oficiais, encontramos exemplos de intenções e preocupações relativas à preservação da diversidade linguística e cultural. Enfatizando a importância da reflexão conjunta de todos os que compõem a comunidade escolar, o PPP propõe atividades para o conhecimento das especificidades e cultura de grupos minoritários (CAMPOS, 2015). Conforme estipulado já nas primeiras páginas desse documento, é compromisso da instituição levar em conta os interesses e as necessidades dos alunos. Nessa perspectiva, o Colégio é definido como um:

- a) lugar para a transformação de pessoas que dela participam; b) espaço democrático; c) espaço de participação ampla de toda comunidade escolar; d) lugar em que a educação é entendida como prática social; e) espaço para construção de instrumentos que capacitem o aluno para um processo permanente de educação; f) espaço em que alunos são coautores do conhecimento. (PPP do Colégio Benjamin, 2011, p. 40).

Além de definir o espaço educacional como um espaço plural, o PPP traz aspectos da história que incluem a discussão das cultura afrodescendente, indígena e imigrante, presentes naquele região, e de temas como cidadania, cultura, sexualidade, educação ambiental, educação fiscal, violência, educação tributária, entre outros temas relacionados aos direitos e deveres do corpo docente e discente da instituição. O PPP propõe ainda que a instituição escolar desenvolva atividades para o conhecimento das especificidades desses grupos, como, por exemplo, visitas nas comunidades russa e quilombola, com o objetivo de os alunos conhecerem as culturas dos grupos em questão (CAMPOS, 2015, p. 50). Segundo o documento, todos os alunos devem “sentir-se igualmente importantes no processo de ensino e aprendizagem” (PPP do Colégio Benjamin, 2011, p. 46).

Na mesma linha, o currículo de língua estrangeira do Colégio Benjamin, fundamentado em aspectos levantados nas Diretrizes Curriculares da Educação de Língua Estrangeira Moderna – DCE-LEM (PARANÁ, 2008) destaca o respeito à diversidade (cultural, identitária e linguística).

Também em documentos de base nacional, o discurso institucional é colocado em favor da afirmação de diferentes identidades e culturas, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais pontuam:

A diversidade econômica, social e cultural exige da escola o conhecimento da realidade em que vivem os alunos, pois a compreensão do seu universo cultural é imprescindível para que a ação pedagógica seja pertinente. Inserida em contextos diferentes, a proposta político-pedagógica das escolas deve estar articulada à realidade do seu alunado para que a comunidade escolar venha a conhecer melhor e valorizar a cultura local. Trata-se de uma condição importante para que os alunos possam se reconhecer como parte dessa cultura e construir identidades afirmativas, o que, também, pode levá-los a atuar sobre a sua realidade e transformá-la com base na maior compreensão que adquirem sobre ela. Ao mesmo tempo, a escola deverá propiciar aos alunos condições para transitarem em outras culturas, para que transcendam seu universo local e se tornem aptos a participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política. (BRASIL, 2013, p.110).

Se o discurso nesses documentos oficiais é bastante genérico, localmente o trânsito entre culturas, no entanto, não é tão simples. Um exemplo da dificuldade do trânsito entre culturas na rotina escolar tem a ver com a necessidade de negociação com relação à merenda escolar: por terem hábitos alimentares restritos, os estudantes da colônia precisam levar para a escola seus próprios alimentos. Em uma conversa informal, uma mãe relata a dificuldade de seus filhos manterem a tradição (tanto em relação à religião, como em relação aos hábitos alimentares) dentro do ambiente escolar:

Eles não comem lanche na escola. Esses dias, eles [a escola] começaram a reclamar do lanche que eles [os alunos descendentes de russos] levam de casa... queriam proibir as crianças de levar. Eu perguntei para eles [para a escola]: E quando a quaresma começar? Vocês não respeitam a gente, vocês comem ovo:... carne:... dão de tudo [para os alunos]. Daí eles [escola] deixaram a gente continuar mandando o lanche de casa... A gente sempre tem que dar um jeito das nossas crianças levarem o lanche próprio de casa, até mesmo por causa da nossa religião! (DIÁRIO DE CAMPO, 28/01/2014).

O recuo da decisão da escola, diante do questionamento dessa mãe, fez com que os alunos descendentes de russos pudessem continuar levando seu lanche de casa.

3.3 REFERÊNCIAS À DIVERSIDADE NA FALA DA EQUIPE DIRETIVA E DOS PROFESSORES

No exemplo que segue, Maria, a professora de inglês, ao falar sobre como a escola lida com o modo de vestir dos alunos descendentes de russos, relata com contentamento, uma situação a que assistiu no pátio da escola:

Maria: Olha... eu já presenciei um dia em que alunos chegaram na escola com uma cordinha amarrada na altura da cintura para ficarem parecidos com os russos ((sorrindo)). E, quando os alunos russos olharam aquilo... todos deram risada... eu acho isso muito legal ((sorrindo)). Esse respeito com a diversidade acontece já nos primeiros contatos entre os alunos na sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, 29/04/2014).

Para Maria, segundo o relato acima, o episódio é uma manifestação de respeito. Ela alegre-se por perceber a convivência, considerada por ela uma relação pacífica, de interesse e de preocupação com a cultura do outro. A celebração de Maria pode ser válida se consideramos a brincadeira performada por alunos brasileiros a partir da perspectiva de uma experiência de suspensão temporária de fronteiras étnicas (JAFFE, 2000; GARCEZ, 2016). Segundo essa perspectiva, uma quebra temporária dos limites lá estabelecidos teria a ver com a legitimação do capital cultural dos descendentes de russos. No entanto, diante das ideologias vigentes naquele microcenário, podemos dizer que a brincadeira é fundamentalmente ambígua, pois também pode conter traços da comédia que servem para reforçar estereótipos dominantes, “podendo variar de celebratórios para ofensivos” (GARCEZ, 2016, p. 99). Conforme explica Garcez, junto com Jaffe et al., 2015, a comédia, ao retirar uma experiência da realidade e da seriedade, pode contribuir para discursos de falta de legitimidade (GARCEZ, 2016).

Naquele tempo/espaco, dentro e fora de sala de aula, os alunos descendentes de russos têm também de lidar com discursos socialmente construídos acerca da descrição de suas experiências com línguas e nacionalidades. Conforme mostramos no relato a seguir, em um momento de formação continuada, os professores e agentes educacionais do Colégio Benjamin discutem questões relacionadas ao ensino das relações étnico-raciais, da história e cultura afro-brasileira e africana, e da história e cultura indígenas. Em pauta, questões relacionadas à cultura de grupos minoritários. Na cena descrita, Rodrigo, o secretário do Colégio Benjamin, compara os aspectos que vêm sendo discutidos sobre esse tema com a situação dos imigrantes:

A discussão se desenvolvia de modo bastante consensual até o momento em que foram colocados em evidência assuntos relativos à diversidade cultural, quando a reunião tornou-se mais tensionada. O grupo responsável por introduzir a temática iniciou a discussão sobre educação indígena e tentou, em linhas gerais, exemplificar a importância de se trabalhar esse assunto em sala de aula de forma transdisciplinar. A professora Isabela relatou sua experiência com grupos indígenas e se posicionou contrária ao fato de as mulheres desses grupos com os quais trabalhou serem as responsáveis pela venda de artesanato, enquanto os homens permaneciam na aldeia. Diante da exposição de Isabela sobre costumes culturais, Rodrigo comentou: “É igual os russos que querem ser russos e estão aqui. Se eles se acham russos, que voltem para a Rússia. Eles não comem a mesma comida porque se acham superior... Aí não querem se nivelar”. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/06/2014).

Por outro lado, Caio, que é também professor, contesta:

é preciso desmontar esta crença de uma identidade permanente, as características físicas, preto, branco, latino... Isso não pode prejudicar o outro. Não importam as diferenças, todos devem ser tratados com igualdade. Devemos ter a sensibilidade de nos colocar no lugar do outro. Estas divisões foram criadas pelos homens. Devemos olhar para todos como seres humanos” (DIÁRIO DE CAMPO, 24/06/2014).

Meses depois, em outro momento de formação continuada, a discussão sobre diversidade continua. No próximo exemplo, mostramos a fala de Guilherme, um dos professores presentes, que ao referir-se à cultura do grupo de descendentes de russos, argumenta:

[...] eles não pensam como a gente, mas se acham muito superiores a nós, por isso não se misturam! Por que toda essa necessidade de mostrar que não são como nós? Isso é evidente: Eles falam “não somos como vocês” [...]. Na verdade todo esse tipo de grupo [...] no começo, quando eles vêm para pegar a terra, em vez de eles se abrirem, na questão das tradições [...] da religião, na verdade eles são presos por esses laços... (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2014).

Diante desta colocação de Guilherme, sua colega, Aline, não concordando com o que ouviu, pondera: “Eles só fazem isso para preservar a cultura” (CAMPOS, 2015, p. 94).

Conforme se pode depreender dos exemplos acima, a diversidade cultural e linguística vem sendo vista pelos agentes institucionais não apenas sob uma perspectiva monolítica e essencializante de língua e cultura. Sendo assim, se por um lado, as identidades continuam sendo essencializadas, por outro elas também vêm sendo problematizadas e complexificadas no contexto escolar aqui focalizado.

3.4 REFERÊNCIAS À DIVERSIDADE NA FALA DOS ALUNOS

Consoante Jaffe (2011), as práticas de linguagem em contexto escolar geralmente são “moldadas pela natureza da escola como uma instituição conservadora que tradicionalmente valida apenas uma resposta correta, uma forma oficial da língua, um único código legítimo, uma única forma de conhecimento” (JAFFE, 2011, p. 215). Evidenciando o que essa autora chama de “posicionamento metassociolinguístico” (JAFFE, 2009, p. 120), os alunos descendentes de russos reproduzem em suas falas a distribuição imposta pela escola entre o russo e o português. Pedro e Leonardo⁷, por exemplo, falam russo e português, e Leonardo fala também o espanhol. Compartilham suas vivências e práticas culturais fora da escola em russo, que é a língua utilizada nas relações interpessoais na colônia e entendida como a língua das relações familiares. Em grupos de *WhatsApp* dos quais participam, interagindo com outros descendentes de russos que moram em países como Uruguai, Bolívia, Estados Unidos, Canadá, por exemplo, Pedro e Leonardo assim se referem ao uso que fazem dessas duas línguas:

Pedro: Eu uso o russo para conversar... e nas redes sociais... com os amigos e TUDO! O português... **só** na escola... (ENTREVISTA, 25/11/2014).

Leonardo: Português eu **só** uso na escola e na cidade; o russo, para todas as outras coisas (ENTREVISTA, 16/10/2014).

Em outro momento da conversa, porém, ao serem questionados sobre a possível mistura das línguas, Pedro enfatiza:

Pedro: Sim, isso acontece na maioria das vezes. Falamos tudo misturado. Nesse grupo de *Whats app* que falei, a gente fica fazendo bagunça e falando um monte de coisa, misturado. Usamos uma palavra em cada língua (ENTREVISTA, 25/10/2014).

⁷ A fim de se preservar a identidade dos informantes, todos os nomes foram substituídos por pseudônimos.

Eles, portanto, aprendem a lidar com o discurso legitimado da língua nacional, que o português é a língua da escola, é a língua ‘que importa’, mas o russo continua sendo utilizado como a língua da família, dos amigos, das redes sociais, da igreja. O posicionamento metassociolinguístico dos alunos descendentes de russos demonstra que eles entendem a projeção da instituição em relação ao uso da linguagem e a obrigatoriedade de aprender a língua majoritária do país (v. MAHER, 2007), mas procuram, no entanto, mecanismos de lidar com as fronteiras linguísticas, hegemonicamente estabelecidas, de modo a tomar decisões e liberdades em relação ao uso de seu repertório linguístico, sempre que estão fora da escola. Como destacam Garcia e Li Wei, ecoando Gumperz (1964), eles seguem, nesse sentido, “uma etiqueta social de escolhas de línguas” (GARCIA; LI WEI, 2014, p. 138). A liberdade deles está relacionada aos limites sociais e linguísticos naquele cenário. Assim sendo, estudantes como Pedro e Leonardo usam a língua russa (na medida em que criam espaços), para que os seus repertórios possam ser acionados e para que seus valores e práticas possam coexistir, fazendo com que diferentes aspectos de suas vidas, suas crenças e experiências possam ser vividas e experienciadas multiculturalmente (GARCIA; LI WEI, 2014).

No espaço da sala de aula, porém, o uso dos recursos linguísticos híbridos, segundo os participantes, pode não ser considerado adequado. Conforme observamos na fala de Samanta, abaixo transcrita, podemos dizer que ser multilíngue naquele cenário pode não significar qualquer “saliência social” (JAFFE, 2016) e tampouco estabelecer um posicionamento privilegiado do falante em relação aos interlocutores. Como destaca Jaffe, “a escola é representada como um campo de provas ideologicamente neutro para valores auto-evidentes e orientações comuns” (JAFFE, 2001, p. 294), onde sujeitos sociais que não se enquadram no padrão idealizado na instituição precisam enquadrar-se nos padrões estabelecidos da língua dominante.

A aluna Samantha explica os modos de lidar com a ordem social instituída na sala de aula. Samantha nasceu nos Estados Unidos e fala russo, inglês, português, espanhol e sabe um pouco de francês, língua que usa com seu irmão. Sua mãe é brasileira de ascendência russa. Seu pai é uruguaio e é também descendente de russos. Muito tímida, Samantha, nos períodos de recreio, geralmente fica no pátio do colégio com duas amigas que são da comunidade quilombola. Ao longo das aulas, mantém-se sempre em silêncio e, quando termina as atividades propostas em sala, apanha um livro de sua mochila e inicia sua leitura (NOTA DE CAMPO, 13/05/2014). A aluna fala, na entrevista, sobre suas dificuldades de interação no Colégio Benjamin e como ela, com a ajuda de seu colega de classe, também descendente russo, achou formas alternativas para participar dos momentos de aula, uma vez que chegou na escola sem saber português:

Samantha: No começo... tive ajuda de professores ... e de um russo... que fazia a tradução das aulas pra mim. Só assim para entender. A professora falava em português... e o russo falava pra mim em russo... Foi bem difícil... (ENTREVISTA, 25/06/2014).

E, ao falar sobre suas práticas de linguagem, ela diz:

Samantha: Eu acho o inglês fácil porque eu sei:: ... Quando cheguei aqui achei o português muito DIFÍCIL! ... Mas aprendi muitas coisas aprendendo o português. Eu prefiro o inglês ... Ah... na verdade, se eu tivesse com quem falar em espanhol seria melhor ((sorrindo)) (ENTREVISTA, 25/06/2014)

As falas de Samantha ajudam a ilustrar o modo como as dinâmicas da escola com minorias etnolinguísticas podem ser diferentemente apreendidas, conforme a situação e os interlocutores. No caso de Samantha, as dificuldades não impediram sua inclusão em atividades de sala de aula.

Para os que nasceram no Brasil, surge a questão da identidade nacional. Quando perguntado sobre o assunto, Pedro, por exemplo, reafirma sua identidade linguística e cultural russa:

Pedro: Russo e brasileiro, os dois... Eu nasci no Brasil, mas sou russo. (ENTREVISTA, 25/11/2014)

E enquanto Pedro mostra-se seguro quanto à sua identidade linguística e cultural, Juliana transita entre as identidades brasileira e russa:

Juliana: Eu me considero assim, nascida no Brasil, então brasileira. Se eu for assistir um jogo de futebol... entre Rússia:: e:: Brasil... eu ia torcer para o Brasil ((sorrindo)), mas a minha nacionalidade assim é:: um pouco diferente... por ser russa! (ENTREVISTA, 16/10/2014).

Por fim, para Camila, a questão não é simplesmente um caso de duplicidade mas de mistura, ou como poderíamos dizer, de criação de um espaço em que as fronteiras não são nítidas.

Camila: “A gente é tudo misturado, né?”(ENTREVISTA, 24/01/2014)

As palavras de Camila desafiam o posicionamento de Pedro e também desafia toda categorização estanque e estratificação hierarquizada que sustenta os processos locais de exclusão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, a investigação etnográfica possibilitou a discussão sobre o modo como alunos descendentes de russos fazem suas vidas, negociam, resistem e (re)criam significados em seu mundo multilíngue e multicultural, negociando identidades linguístico-culturais no espaço escolar.

Naquela localidade, em que a identidade russa não foi transformada em um bem de consumo, embora os descendentes de russos tenham um alto grau de autenticidade, seus recursos linguísticos e culturais parecem não contar para uma economia globalizada (HELLER, 2003). Na política e economia locais, a identificação da comunidade de russos como conservadora e atrasada, em termos de hábitos e costumes, não contribui para que a colônia seja considerada uma “zona particular de transformação” (HELLER, 2003, p. 473).

No cenário escolar, porém, diferentes perspectivas aparecem. Professores, alunos e equipe diretiva posicionam-se de modos diferentes em relação às fronteiras linguísticas que ora são reafirmadas, ora são flexibilizadas. Dependendo da situação e do interlocutor, essas fronteiras tornam-se mais ou menos visíveis o que nos levou a identificar um processo sociopolítico de inclusão que está em andamento naquele contexto específico.

Nesse sentido, a escola se constitui como um espaço em que os participantes aprendem a criar dinâmicas de resistência e de agência. Diante da política escolar, os jovens descendentes de russos dedicam-se a aprender português sem, no entanto, abrir mão de seus recursos linguístico-culturais múltiplos em suas práticas cotidianas. Apontamos, no entanto, para a necessidade de futuras pesquisas etnográficas, envolvendo a comunidade como um todo, ou seja, para além do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília: MEC / SEB / DICEI, 2013.
- CAMPOS, B. Colisão de identidades, culturas e linguagem: um estudo etnográfico em uma comunidade de descendentes de russos. 2015. 171 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- DALLA VECHIA, A. *Participação e usos de línguas em aulas de alemão em uma comunidade de suábios no sul do Brasil*. 2018. 223f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.
- ERICKSON, F. Qualitative methods. In: LINN, R.L.; ERICKSON, F. (Eds.). *Research in teaching and learning*. v. 2. New York: Macmillan Publishing Company, 1990. p. 75-200.
- FRITZEN, M. P.; NAZARO, A. C.; RIVES, R. Usos da língua alemã em duas localidades de Blumenau, SC: “É legal, eu gosto de falar com a minha oma”. *Estudos literários*, n. 50, p. 83-99, 2014.
- GARCEZ, P.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. Especial, p. 1-34, 2015.
- GARCEZ, P. M. Ventilando identidades étnicas e linguísticas por meio de atuações cômicas públicas na mídia: desafio e reforço a ideologias normativas. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 40, p. 90-100, 2016.
- GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA/Oxford: Basil/Blackwell. 2009.
- GARCÍA, O.; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave, 2014.
- HELLER, M. Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, v. 7, n. 4, p. 473- 492, 2003.
- HYMES, D. *Ethnography, linguistics, narrative inequality: towards an understanding of voice*. London: Taylor & Francis, 1996.
- JAFFE, A. Authority and authenticity: Corsican discourse on bilingual education. In: HELLWE, M.; MARTIN-JONES, M. (Eds.). *Voices of authority: education and linguistic difference*. Westport: ALEX, 2001, p. 269-296.
- _____. Critical perspectives on language-in-education policy: the Corsican example. In: McCarty, T. (Ed.). *Ethnography and language policy*. London: Routledge, 2011. p. 205-230.
- _____. Introduction. In: JAFFE, A. (Ed.). *Stance: sociolinguistic perspectives*. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. 1-28.
- _____. Comic performance and the articulation of hybrid identity. *Pragmatics*, v. 10, n. 1, p. 39-59, 2000.
- _____. Indexicality, stance and fields in sociolinguistics. 2016. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/books/sociolinguistics/indexicality-stance-and-fields-in-sociolinguistics/CD68827F765CAA1EE5714D5264DDFE9D>>. Acesso em: abr. 2018.
- KLEIMAN, A. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Mercado de Letras: São Paulo, 1998. p. 267-302.
- LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. Especial, p. 67-95, 2015.
- MAHER, T. M. A Educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. (Org.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.
- LUCENA, Maria Inêz Probst; CAMPOS, Bianca. Dinâmicas sociolinguísticas e culturais de inclusão/exclusão de alunos descendentes de imigrantes russos no sul do Brasil. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 715-728, set./dez. 2018.

- MURÁ, A. G. Russos vivem como no século 19 em Ponta Grossa. 6 dez. 2016. Disponível em: <<http://www.aroldomura.com.br/?p=9830>>. Acesso em: 20 maio 2018.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna*. S. l.: Secretaria de Estado da Educação da Paraná, 2008.
- RAMPTON, B. *et al.* UK Linguistic Ethnography: a discussion paper. 2004. Disponível em: <http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/lingethn/documents/discussion_paper_jan_05.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: _____ (Org.). *Situar a linguagem*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 117- 148.
- WALDMANN, I. M. *Fazenda Santa Cruz dos Campos Gerais e a imigração russa (1792- 1990)*. Ponta Grossa: Planeta, 1992.
- WANG *et al.* Globalization in the margins: toward a re-evaluation of language and mobility. *Applied Linguistics Review*, v. 5, n. 1, p. 23-44, 2014. Disponível em: <<http://www.academia.edu/attachments/33479641/download>>. Acesso em: 5 maio 2018.

Recebido em: 15/08/18. Aprovado em: 24/09/18.

Title: *Sociocultural dynamics of inclusion/exclusion of Russian descendent students in Southern Brazil*

Authors: *Maria Inêz Probst Lucena; Bianca Campos*

Abstract: *Drawing on school ethnography, based on data generated from participant observation, interviews, field diaries and documental analysis, this study focus on the way Russian descendent students in Southern Brazil deal with linguistic borders and sociocultural dynamics of inclusion/exclusion at school. Our main goal is to show how linguistic and sociocultural borders are enacted by participants in their speech. Data analysis shows that different perspectives appear. Teachers, students and school staff vary their opinions and sometimes they appear to be stricter and sometimes more lenient regarding linguistic and sociocultural borders. Depending on the situation and interlocutor, such borders may become more or less visible, what points to a developing sociopolitical process of inclusion in that specific context.*

Keywords: *Multilingualism. Linguistic borders. Cultural borders. Russian immigrants. Minority groups.*

Título: *Dinámicas sociolingüísticas y culturales de inclusión/exclusión de alumnos descendentes de inmigrantes rusos en sur de Brasil*

Autores: *Maria Inêz Probst Lucena; Bianca Campos*

Resumen: *Desde una etnografía escolar basada en datos generados de observación participante, entrevistas, diarios de campo y análisis documental, este estudio enfoca en el modo como los alumnos descendentes de inmigrantes rusos de una ciudad del sur de Brasil hacen frente con fronteras lingüísticas y dinámicas socioculturales de inclusión/exclusión en la escuela. Lo principal objetivo es demostrar como fronteras lingüísticas y socioculturales aparecen en las hablas de los participantes en escenario escolar. El análisis de los datos muestra que diferentes perspectivas aparecen. Profesores, alumnos y equipe directiva se posicionan de modos diferentes en relación con las fronteras que son reafirmadas o flexibilizadas. Dependiendo de la situación y del interlocutor, tales fronteras pueden se cambiar más o menos visibles, apuntando para un proceso sociopolítico de inclusión en desarrollo en aquel contexto específico.*

Palabras clave: *Multilingüismo. Fronteras lingüísticas. Fronteras culturales. Inmigrantes rusos. Minorías.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180304-DO0418>

QUEM É ESTUDANTE FALANTE DE PORTUGUÊS EM FAMÍLIAS DE ORIGEM BRASILEIRA EM TORONTO, CANADÁ? QUESTÕES DE CLASSE

Pedro de Moraes Garcez*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária

Porto Alegre, RS, Brasil

Resumo: Filhos de famílias de migrantes de origem brasileira em Toronto podem ser vistos como estudantes falantes de português, expressão usada por direções escolares da cidade para identificar luso-canadenses marcados por insucesso escolar. Entrevistas com estudantes de origem brasileira que frequentavam escolas de uma mesma Direção Escolar e suas famílias mostram, porém, perfis socioeconômicos distintos, conforme indicado pelas regiões de residência e as ocupações dos pais, associados a ideologias de linguagem diferentes. Amostras do discurso de entrevistados em cada perfil sobre o valor de falar português revelam indícios de aproximação apenas dos migrantes brasileiros com menos qualificação profissional à etnoclasse falante de português luso-canadense. O distanciamento do português por parte de uma estudante nesse perfil que, entretanto, possui aspirações acadêmicas aprofunda o entendimento das diferentes perspectivas do que é ser estudante falante de português em Toronto. O estudo reforça a relevância de classe social para os estudos da linguagem na contemporaneidade.

Palavras-chave: Classe social. Globalização. Ideologias de linguagem. Migração. Mobilidade.

1 FALANTES DE PORTUGUÊS EM TORONTO E A CATEGORIA “ESTUDANTE FALANTE DE PORTUGUÊS” (“PORTUGUESE-SPEAKING STUDENT”) NOS DISCURSOS ESCOLARES NA CIDADE

Toronto tem sido destino importante para emigrantes de Portugal desde a década de 1950 (TEIXEIRA; MURDIE, 2009) e, mais recentemente, para migrantes brasileiros (BRASCH, 2007; MAGALHÃES et al., 2009). Há estimativas de mais de 500.000 falantes de português entre a população canadense (TEIXEIRA; ROSA, 2009, p. 7; SILVA, 2013, p. 174), a maior parte concentrados em Toronto e arredores. No Censo do Canadá de 2011, quase 226.000 pessoas declararam o português como língua primária (STATISTICS CANADA, 2012, p. 4), número que aumentou conforme informações preliminares do Censo do Canadá de 2016 (Tabela 1).

* PhD em Educação, Cultura e Sociedade pela University of Pennsylvania, Estados Unidos. Professor Titular. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8642-678X>. E-mail: pedrom.garcez@ufrgs.br.

Tabela 1 – Falantes de português e pessoas nascidas no Brasil e em Portugal conforme os Censos do Canadá de 2011 e 2016

Ano	Português como língua primária	Nascidos no Brasil	Nascidos em Portugal
2011	225.530	Canadá: 27.030 Ontário: 13.610 Toronto: 10.225	Canadá: 140.310 Ontário: 105.035 Toronto: 73.740
2016 ¹	237.000	Canadá: 29.315 Ontário: 14.710 Toronto: 10.620	Canadá: 139.450 Ontário: 103.025 Toronto: 71.045

Também há registro de residentes oriundos de outros estados nacionais lusófonos. Esse encontro de falantes de português ocorre em espaço socioeconômico e sociopolítico particularmente interessante pela sua superdiversidade (VERTOVEC, 2007), ainda mais pelo fato de o Canadá ser um Estado oficialmente multicultural já há algumas décadas (MCALL, 1990).

No que denominou, seguindo Pierre Bourdieu, “mercado português/lusófono de Toronto”, Silva (2013, p. 170) identificou múltiplas “tensões entre, por exemplo, identidades locais, nacionais e transnacionais, entre uniformidade e diversidade, e entre as línguas padrões e as variantes regionais” (p. 169), “entre ideologias de monolinguismo e a realidade da complexidade multilingue” (p. 169), “entre diferentes maneiras de ser e de falar português” (p. 170), “entre os dois grupos [...] parceiros no mesmo mercado étnico” (p. 190). Note-se que, nessa tensão formulada no final de seu texto, Silva refere-se a portugueses e luso-descendentes com origem em Portugal continental ou nos Açores, que estima serem “quase 70% – principalmente das ilhas de São Miguel e da Terceira” (p. 174). Apontando que “a presença mais recente de outros lusófonos vindos de ex-colônias portuguesas como Brasil, Angola e Moçambique complica ainda mais o espaço etnolinguístico do mercado português local” (p. 177), Silva não hesita em afirmar, contudo, que, “em geral, brasileiros e africanos são excluídos do discurso dominante de portugalidade que celebra e tenta manter uma só cultura, história e língua de Portugal” (p. 177).

Em artigo em que examina representações midiáticas cômicas que se valem do estereótipo dos portugueses em Toronto como “trabalhadores braçais sem escolarização, mal integrados e sujos que falam mau inglês” (p. 193), Silva (2015b) – ele próprio um luso-canadense – apresenta o cenário nos seguintes termos²:

¹ As fontes para os dados do censo de 2016 estão em <<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016010/98-200-x2016010-eng.cfm>>., <<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hltfst/imm/Table.cfm?Lang=E&T=21&Geo=01>>., <<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hltfst/imm/Table.cfm?Lang=E&T=21&Geo=35>> e <<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hltfst/imm/Table.cfm?Lang=E&T=22&Geo=535>>.

² Esta e outras passagens em citação de textos originalmente publicados em inglês aparecem aqui em minha tradução livre, feita para os propósitos da presente discussão.

O mercado português de Toronto também opera dentro de um mercado dominante anglófono maior no Canadá que está dividido em muitas linhas que incluem classe, etnicidade, raça, língua e histórico de migração. O resultado é um mercado sociolinguisticamente estratificado com múltiplas hierarquias. Nesse caso, o português fica posicionado como língua subordinada dado que, entre outras coisas, os seus falantes têm ocupado principalmente empregos de classe trabalhadora desprestigiosos e não têm assumido posições de poder nucleares, nas quais marcas de prestígio e poder são falar inglês padrão “sem sotaque” e alinhar-se com uma cultura canadiana branca anglo-saxã e des-etnicizada. (p. 189-190)

Nesse quadro, Silva sublinha o “estereótipo, que tem larga circulação em Toronto, no Canadá e outras partes, do português operário de construção civil”³ (p. 206). Para além de um grupo étnico minoritarizado, trata-se de um grupo identificado como minoria linguística – possivelmente uma etnoclasse, como veremos mais adiante – marcada por traços de estigma no conjunto do mercado sociolinguístico em que se encontram seus membros e, por extensão, possivelmente os falantes de português em geral.

De particular interesse para os propósitos do que examinamos aqui está o desenvolvimento, ao longo dos anos, de uma categoria nomeada “estudante falante de português” (“*Portuguese-speaking student*”) nos discursos sobre escolarização na cidade. Uma reportagem publicada em revista *online* sobre o assim chamado “problema de insucesso escolar dos descendentes de portugueses” na cidade resume a questão:

Os portugueses de Toronto trouxeram consigo algo mais: desempenho acadêmico miserável. ... são portugueses os que, segundo um relatório de 2006 da Direção Escolar de Toronto (*Toronto District School Board*), têm o índice mais alto [de evasão escolar] na cidade: 42,5 por cento. ... Isso é quase 20 por cento mais do que a média no município e quase quatro vezes o índice dos estudantes chineses. (ANDREW-GEE, 2012)

Esse estado de coisas tem sido objeto de discussão acadêmica (PEREIRA, 2011) e de preocupação detida por parte das duas grandes Direções Escolares da cidade: a Toronto District School Board (doravante TDSB), direção escolar laica; e a Toronto Catholic District School Board (doravante TCDSB), direção escolar católica, que, registre-se, é mantida por recursos públicos.

Desde pelo menos os anos 2000, essas organizações monitoram com atenção os “estudantes falantes de português”, tendo sido criados grupos de trabalho, verdadeiras forças-tarefas, para “examinar os padrões associados aos estudantes falantes de português e considerar as opções para apoiar o aumento de seu rendimento” (PRESLEY; BROWN, 2011, p. 1). Relatórios das duas entidades dão conta de número considerável de estudantes da Educação Básica identificados como falantes de português: em 2007, haveria 4.773 estudantes falantes de português na TCDSB e 1.486 na TDSB, a rede pública laica. Em relatório mais recente, Brown, Newton e Tam (2015) informam haver nessa rede “aproximadamente 80 línguas diferentes faladas pelos estudantes da TDSB [...] e 1.426 estudantes falantes de português” (p. 26) em 31 de março de 2014.

³ Outro nicho laboral de trabalhadores portugueses em Toronto é a área de serviços de limpeza, histórica e tradicionalmente identificado como tal conforme atesta Miranda (2009). Gonçalves e Schluter (2017) registram algo semelhante na região metropolitana de Nova Iorque mais recentemente, dando conta também de relações entre falantes de português europeu e brasileiro, e de espanhol.

Um dos poucos documentos dessa natureza disponibilizado publicamente pela Direção Escolar Católica, o relatório produzido pelo seu “Comitê Falante de Português” (TCDSB, 2014), informa o seguinte:

Com base nas informações de matrículas para o ano acadêmico 2012-2013, havia 3.946 (4,3%) estudantes para os quais os pais relatam ser o português a “língua falada em casa” (fazendo do português a terceira maior língua não inglesa na comunidade do TCDSB). [...] Em 2013-14, o português continua a ser a terceira maior língua não inglesa “falada em casa” na TCDSB. [...] Há 18 escolas primárias na TCDSB onde 10% ou mais identificaram o português como a língua falada em casa (Trillium, 2012-13). Em nove dessas escolas, mais de um terço identificaram o português como a língua falada em casa. (p. 3)

Para além de revelarem que o português é “língua falada em casa” de muitos estudantes das escolas da rede católica de Toronto, esses dados indicam ainda que as famílias que falam português se concentram em nove das 131 escolas primárias da rede.

Muito embora esses documentos tratem de “estudantes falantes de português” em geral, ao menos um dos relatórios explicitamente toma esse rótulo como “a proxy for Luso-Canadians” (PRESLEY; BROWN, 2011, p. 1), isto é, um sinônimo de luso-canadense, ou, como diriam os próprios, luso-canadianos. Assim, embora os dados relatados incluam falantes de português que não são de origem portuguesa, a expressão é usada como termo de referência para estudantes cujas famílias vieram de Portugal continental ou dos Açores. Entretanto, Presley e Brown (2011, p. 1) mencionam de passagem que, em 2010, 12% dos “estudantes falantes de português” eram nascidos no Brasil, e apenas 5% eram nascidos em Portugal, havendo ainda uma porcentagem não negligenciável de 4% nascidos em Angola. Brown, Newton e Tam (2015, p. 24), por sua vez, relatam que 21% dos 1.010 falantes de português registrados no censo escolar de 2011 da TDSB se autoidentificaram como latino-americanos, o que, salvo melhor juízo, quer dizer que se identificaram como brasileiros, dado que a categoria específica (isto é, brasileiro) não constava entre as opções de resposta (nomeadamente, *White*, *Latin American*, *Mixed* e *Black*). Nos dados do censo escolar de 2014, 13% dos estudantes falantes de português na rede TDSB eram nascidos na região “América Central/do Sul e México” (BROWN; NEWTON; TAM, 2015, p. 26).

Em suma, fica evidente nos discursos das autoridades educacionais locais que a categoria nomeada como “estudante falante de português” (e latino-americano) inclui os de origem brasileira, sobre os quais pouco se sabe, mas que são tratados indistintamente nesse conjunto de estudantes frequentando escolas de Toronto visto como problemático a ponto de receber atenção especial. Mais que isso, a preocupação das autoridades educacionais, organizada em torno da “língua falada em casa”, coloca todos os estudantes brasileiros em associação com os luso-canadenses. Assim, em nossa abordagem inicial para caracterizar quem são esses estudantes e famílias de migrantes brasileiros, interessa saber como se relacionam com os canadenses de origem portuguesa. Conforme proponho aqui, um elemento distintivo entre eles diz respeito a classe social.

2 FALANTE DE PORTUGUÊS COMO ETNOCLASSE

Para além do caráter superdiverso de Toronto, cidade em que metade da população nasceu em outro país (ELLYSON; ANDREW; LEMOINE; CLÉMENT, 2015, p. 4; TASAN-KOK; OZOGUL, 2017, p. 28), o fato de estudantes da Educação Básica serem identificados em categorias com base na língua que (supostamente) falam não chega a surpreender quando se tem em vista a natureza do Estado canadense, oficialmente bilíngue e organizado desde os anos 1970 por políticas oficiais de multiculturalismo (MCALL, 1990). Tais políticas muitas vezes equacionam categorias identitárias com comunidades linguísticas. Essa organização, mais do que celebração ou acolhimento da diversidade, pode ser vista como um conjunto de políticas mais ou menos deliberadas de planejamento a serviço da gestão político-econômica de recursos humanos no capitalismo avançado.

Com efeito, Heller, Bell, Daveluy, McLaughlin e Noël (2016) referem-se aos francófonos no Canadá como uma “etnoclasse”, empregando esse termo para nomear uma noção particularmente evidente na economia política canadense: “uma categoria que legitima relações de classe em bases culturais” em referência a “contingentes laborais mobilizáveis, definidos culturalmente, produzidos por formas coloniais e pós-coloniais de capitalismo” (p. 63). Segundo argumentam, “tratar grupos de trabalhadores por categorias culturais, em vez de econômicas, facilita de vários modos a reprodução do processo de produzir diferença e desigualdade” (p. 63): desviando a atenção da base econômica, por um lado, diminui-se a chance de alianças entre grupos culturais em posições semelhantes, enfraquecendo a capacidade de manobra conjunta; por outro lado, reforçada a solidariedade interna ao grupo, deixar de aderir “à comunidade” torna-se um risco para os integrantes, sobretudo os mais frágeis, como, por exemplo, os indocumentados ou os menos qualificados⁴.

A partir disso, proponho a ideia de haver em Toronto uma etnoclasse associada a migrantes portugueses e seus descendentes, tipicamente ocupados em atividades pouco especializadas, como construção civil e serviços de limpeza, que apresentam baixo rendimento escolar e altos índices de evasão da escola secundária, à qual os migrantes brasileiros se associam ou não, conforme se investiga aqui, ao se identificarem, ou serem identificados, como falantes de português, resistindo ou não a essas categorizações. Em particular, no presente trabalho, busco examinar como se manifestam contrastivamente alguns dos estudantes da Educação Básica na cidade e seus pais, situando-os como casos reveladores num conjunto mais amplo de famílias de migrantes brasileiros com quem realizei trabalho de campo durante o ano acadêmico 2015-2016.

Para além de descrever os casos e analisar as construções identitárias dessas famílias e em particular desses estudantes como “falantes de português” nos termos apresentados até aqui, junto-me a um conjunto de autores em Linguística

⁴ Com vistas aos migrantes brasileiros em Toronto com diferentes *status* de documentação e qualificação profissional, ver Brasch (2007) e Sega (2013).

Aplicada/Sociolinguística (BLOCK, 2014, 2017a, 2017b; BATTISTI; LUCAS, 2015; OSHIRO, 2015; RAMPTON, 2010, 2017) que vêm chamando a atenção para a importância de resgatar a centralidade da noção de classe social em nossas reflexões sobre as práticas sociais de linguagem no mundo contemporâneo. Em tempos marcados pela globalização do capital, pelas possibilidades de comunicação e mobilidade, tendo conquistado atenção a questões de reconhecimento ou representação, nos termos de Fraser (1996), talvez tenhamos deixado demasiadamente de lado a atenção a questões de distribuição. Em termos bem mais recentes e próximos, Thurlow (2017, p. 485) alerta para as “eufóricas ideologias pós-classe das formações de riqueza/desigualdade contemporâneas”.

O presente trabalho empreende essa aproximação de modo incipiente, sem pretensão de examinar profundamente o conceito de classe social. Ainda assim, mais do que índices de renda ou escolaridade, parto da premissa de que classe social diz respeito à “posição relativa de grandes grupos sociais, definida em relação à ocupação, posse de propriedades e riquezas ou escolhas de estilo de vida” (GIDDENS; SUTTON, 2016, p. 143). Com efeito, os autores dessa definição destacam, entre os aspectos controversos acerca do tema na contemporaneidade, a crítica de sociólogos que viram perda de significado do conceito em função de que a globalização teria produzido “uma divisão do trabalho global na qual as principais desigualdades ocorrem *entre* um país e outro e não *dentro* dos Estados-nação” e “classe ficou menos importante para as pessoas dando lugar a gênero, etnia, sexualidade, e afiliação política como fontes de identidade” (p. 146, grifos no original). Assim, quando afirmam que “uma investigação do transnacionalismo força a reflexão crítica sobre a relação entre linguagem e identidade e tem levado a uma série de mudanças de rumo recentes na linguística aplicada e sociocultural”, De Fina e Perrino (2013, p. 510) talvez de fato estejam apontando algo que excede os estudos da linguagem. Olhar para os migrantes brasileiros enquanto “estudantes falantes de português” nos cenários escolares do mercado sociolinguístico de Toronto diz algo a esse respeito.

A discussão que empreendo aqui está enquadrada em um entendimento de que ideologias de linguagem são modos de perceber as práticas de linguagem próprias e dos outros, e de agir e julgar as ações dos outros e próprias no que diz respeito às práticas de linguagem. Na definição seminal de Irvine e Gal (2000, p. 35) são conjuntos de “ideias mediante as quais participantes e observadores enquadram seus entendimentos acerca das variedades linguísticas e depois mapeiam esses entendimentos sobre as pessoas, eventos e atividades que lhes são significativas”. Em comentário mais recente, Gal (2016, p. 116) enfatiza que o conceito “recobre uma forma de reflexividade: É metacomunicação, a fala dos participantes sobre a fala, ou as suas reflexões, sinais e pressuposições sobre formas linguísticas e o uso delas”. Aqui, no entanto, não nos deteremos sobre formas específicas, mas apenas em relação às línguas nomeadas do repertório dos participantes, em particular o português e o inglês. Ainda assim, tal como indica Gal (2016, p. 131), resisto “à tentação de presumir que ‘o linguista sabe mais’ ou de que haja uma ‘vista de lugar nenhum’ que permitiria aos investigadores determinar quais são as variáveis em vigor numa população”; busco em vez disso “escutar as avaliações dos falantes”.

3 TRABALHO DE CAMPO EM TORONTO DURANTE O ANO ACADÊMICO 2015-2016

No trabalho de campo realizado para fins do que apresento aqui, busquei contato com integrantes de grupos de convivência de migrantes brasileiros em Toronto e com agentes educacionais de algum modo vinculados ao atendimento de estudantes falantes de português em Ontário. Inicialmente, uma família de médicos brasileiros residentes em uma cidade próxima me apresentou a colegas em Toronto, que por sua vez recomendaram contato com um grupo de brasileiros, referido aqui pelo pseudônimo “Conversa com Qualidade”, que se reúne mensalmente em torno de uma palestra sobre temas relevantes para os frequentadores. Conversei por telefone com as organizadoras, participei de um encontro mensal, depois expus a minha proposta de pesquisa e solicitei auxílio no contato com famílias de estudantes brasileiros. Fui então convidado a proferir palestra e nessa ocasião apresentei à plateia convite para participação na pesquisa. Dessa iniciativa resultaram 16 entrevistas com famílias de origem brasileira, três das quais são tratadas aqui, uma delas mais detidamente. Tendo assegurado um grupo de participantes em potencial e já ambientado no campo, submeti projeto de pesquisa com base nisso a Comitê de Ética em Pesquisa e, assim que recebi o parecer de aprovação⁵, iniciei entrevistas com integrantes desse grupo e suas famílias, o que se estendeu até maio de 2016, paralelamente a outras atividades do trabalho de campo, inclusive participação nos encontros mensais do Conversa com Qualidade.

Para alcançar famílias além do círculo do Conversa com Qualidade, busquei também contatos com especialistas que tivessem atuação relevante com vistas a práticas transnacionais e escolarização multilíngue de crianças brasileiras em Ontário, a saber, educadores atuantes em escolas de Educação Básica em que há concentração de estudantes falantes de português e em particular de estudantes de origem brasileira, educadores atuantes em organizações comunitárias de apoio à escolarização de falantes de português em Toronto, funcionários ou educadores atuantes na administração de redes de ensino mantenedoras de escolas de educação básica em que se identifica a presença de falantes de português, funcionários de representação diplomática, instituto cultural ou associação atuante na promoção da língua portuguesa em Ontário e investigadores acadêmicos estudiosos de questões relativas a práticas transnacionais e escolarização multilíngue de falantes de português em Ontário.

Esses generosos colegas promoveram meu contato com ONGs canadenses que atendem às comunidades de falantes de português na cidade. Numa delas, a diretora-executiva sugeriu, entre outros, contato com uma segunda ONG que promove o “Ready, set, learn”⁶ – programa de reforço escolar para estudantes da educação básica falantes de português e de espanhol, cujas atividades se dão, na sua maior parte, nas manhãs de sábados. Após visitas iniciais às atividades do programa, obtive franco acesso para observação e contato com as famílias de estudantes brasileiros. Acompanhei 10 sessões entre dezembro de 2015 e maio de 2016, e entrevistei sete estudantes e suas famílias – alguns nas dependências da escola onde acontecem as sessões do programa ou nas casas

⁵ Parecer CEP número 1.320.298, de 12/11/2015.

⁶ Tomo emprestado de Kwiczala e Kutsyuruba (2012) o pseudônimo para referir ao programa.

das famílias. Seis dessas entrevistas são examinadas aqui, uma delas mais detidamente. Um pai, por sua vez, me apresentou a outro grupo de convivência, de pais (homens) brasileiros que se reúnem sob a organização de uma terceira entidade sem fins lucrativos de apoio a imigrantes falantes de português. Entre dezembro de 2015 e março de 2016, entrevistei duas famílias desse grupo.

Apesar de ciente dos prováveis obstáculos que teria pela frente, desde sempre pretendi estabelecer contato com ao menos uma comunidade escolar em Ontário que atendesse estudantes de origem brasileira para buscar interlocutores entre os alunos, seus pais e os educadores canadenses que com eles interagem direta ou indiretamente, e conhecer as perspectivas desses estudantes situadas no cenário de educação escolar multilíngue propriamente dito. Apresentado a um professor de Educação Básica em uma das grandes redes de ensino do Canadá, ele próprio de origem portuguesa, visitei em novembro de 2015 a escola secundária em que ele atuava. A essa visita se seguiram outras, ocasiões em que pude, ainda que informalmente, observar aulas e conhecer o ambiente escolar em que esse educador atuava, campo que se mostrou promissor para a pesquisa, dada a evidência de um contingente de estudantes (e de educadores) falantes de português em meio a falantes de diversas outras línguas.

Conforme orientado pelos educadores e diretor dessa escola, submeti projeto à Direção Escolar a que pertencia essa escola, que mais tarde eu viria a nomear como Escola Secundária, para pesquisa externa. Recebi autorização para trabalho de campo em até três escolas, com limite, contudo, a entrevistas com no máximo seis docentes e 10 discentes, esses somente “estudantes falantes de português de origem brasileira” e apenas do sétimo ano em diante.

Na Escola Secundária, registrei entre março e maio entrevistas com sete estudantes, quatro integrantes do corpo docente e um funcionário terceirizado de apoio para acolhimento de estudantes imigrantes estrangeiros. A convivência autorizada na Escola Secundária durante esse período permitiu observação informal para além da realização das entrevistas, inclusive o contato, além dos entrevistados, com diversos outros estudantes de origem brasileira e outros falantes de português que não entrevistei. Realizei entrevistas também em duas escolas primárias dentre as muitas dessa rede onde há ensino de “Português como Língua Internacional”. Na Escola Primária 1, entrevistei a professora de Português, mas não havia alunos de origem brasileira identificados no sétimo ano, nem no oitavo. Na Escola Primária 2, em que todas as turmas – do jardim de infância ao oitavo ano – têm aulas de Português diariamente, entrevistei dois alunos de oitavo ano e o professor de Português, que depois disso me convidou para assistir a uma aula de Português com uma turma de sexto ano. As nove entrevistas com estudantes das duas Escolas são tratadas sinoticamente a seguir e uma delas mais detidamente.

Sendo assim, neste trabalho⁷ examino dados gerados apenas com famílias de estudantes que frequentavam (ou, em um caso, havia frequentado) escolas da mesma Direção Escolar, abordados a partir do trabalho de campo nos seguintes sítios:

⁷ Além de estudantes de origem brasileira, seus pais e educadores, entrevistei também membros das representações diplomáticas consulares de países de língua portuguesa em Toronto encarregados de assuntos educacionais, a coordenadora da primeira ONG que eu visitara em novembro, a coordenadora executiva da ONG que promove o programa de reforço escolar “Ready, set, learn”, um educador aposentado

- “**Conversa com Qualidade**” – grupo de migrantes brasileiros que se reúnem mensalmente em torno de um palestrante convidado;
- Uma **Escola Secundária** (9-12) e duas **Escolas Primárias** (K-8) de uma grande Direção Escolar;
- “**Ready, set, learn**” – programa de reforço escolar “para estudantes [...] de origem falante de português e espanhol” (conforme a página de Internet do programa, que não cabe identificar aqui).

Nove dessas entrevistas foram realizadas apenas com os estudantes, os sete da Escola Secundária e os dois na Escola Primária 2. Outras seis entrevistas foram realizadas com estudantes participantes do programa “Ready, set, learn” e seus pais, nas dependências da escola que abrigava o programa ou, no caso de duas dessas famílias, no seu local de residência. As entrevistas com os estudantes e os seus pais frequentadores do Grupo “Conversa com Qualidade” foram realizadas nas residências das famílias. A Figura 1 mostra a localização da maior parte dos locais de residência e escolas num mapa parcial da cidade.

Figura 1 – Localização das escolas e residências dos estudantes e suas famílias⁸



da Direção Escolar que liderou diversas ações educativas voltadas aos falantes de português em Toronto e uma professora de Português da Direção Escolar frequentadora do Conversa com Qualidade, esses dois últimos, eles próprios migrantes brasileiros. Em junho, acompanhei também uma sessão de atividades e entrevistei a coordenadora de uma entidade que promove a prática de português e convívio em cultura brasileira para crianças. Frequentei ainda cultos religiosos e reuniões festivas que congregam famílias brasileiras e percorri diversas áreas da cidade de Toronto onde as atividades observadas tiveram lugar, registrando sempre que possível as evidências de paisagem linguística lusófona.

⁸ Alguns poucos entrevistados não figuram nesse mapa. Os dois ícones azuis (7 e 11) indicam entrevistados recrutados por intermédio do Grupo de Pais mencionado acima.

Como se pode ver na Figura 1, há uma concentração de locais de residência das famílias do grupo Conversa com Qualidade, marcadas em verde, nas áreas à direita, e particularmente no alto à direita, isto é, de áreas a norte e nordeste em relação ao centro histórico da cidade⁹. Já a maior parte dos locais de residências dos estudantes entrevistados nas Escolas e dos estudantes participantes do programa de reforço escolar, bem como as próprias escolas, identificadas em roxo e amarelo, se concentram numa faixa de sul a norte à esquerda, isto é, nas áreas a leste e noroeste do centro histórico de Toronto, justamente as áreas de ocupação inicial e de expansão residencial de migrantes portugueses desde a década de 1950 (TEIXEIRA; MURDIE, 2009, p. 193).

Para uma primeira aproximação aos dados, atentemos, entre as informações sinóticas apresentadas nas Tabelas 2 e 3, para as áreas de ocupação dos pais dos estudantes entrevistados nas Escolas (Tabela 2) em contraste com as dos pais do grupo “Conversa com Qualidade” cujos filhos frequentaram escolas da Direção Escolar¹⁰ (Tabela 3).

Tabela 2 – Identificação e ocupação dos pais dos estudantes entrevistados na Escola Secundária e na Escola Primária 2 da Direção Escolar

<i>Escola Secundária e Escola Primária 2</i>			
<i>Nome</i>	<i>Idade</i>	<i>Idade de migração</i>	<i>Setor de ocupação dos pais</i>
Isadora	13	4 anos	mãe: acolhimento de migrantes pai: construção
Francis	12	nasceu no Canadá	mãe: atividades domésticas pai: construção
Charlene	19	16 anos	mãe: limpeza/administração padrasto: construção
Marco	18	nasceu no Canadá	mãe: limpeza (aposentada) pai: segurança
Nathan	15	nasceu no Canadá	mãe: limpeza pai: limpeza
Giovanni	19	2 anos	mãe: limpeza pai: (no Brasil)
Elsa	19	nasceu no Canadá	mãe: atividades domésticas pai: construção
Anrel	19	17 anos	mãe: (no Brasil) pai: construção
Eddy	15	nasceu no Canadá	mãe: limpeza pai: construção

⁹ Segal (2013, p. 163) também identificou essas áreas como de concentração dos migrantes brasileiros qualificados que estudou.

¹⁰ O fato de 13 das 16 famílias de migrantes brasileiros frequentadores do grupo Conversa com Qualidade que entrevistei optarem por matricular seus filhos em escolas de outras direções escolares com menor número de migrantes portugueses e luso-descendentes, inclusive em escolas privadas, em si já indica menor proximidade.

Tabela 3 – Identificação e ocupação dos pais dos estudantes entrevistados por abordagem no grupo Conversa com Qualidade que frequentavam (ou havia frequentado) escolas da Direção Escolar

<i>Conversa com Qualidade</i>			
<i>Nome</i>	<i>Idade (anos)</i>	<i>Idade de migração (anos)</i>	<i>Setor de ocupação dos pais</i>
Marco	15	7	mãe: odontologia
Luzia	11	3	pai: gestão de investimentos
Gilberto	10	4	mãe: pesquisa em universidade
Rebeca	10		pai: música, comércio
Marcos	18	11	mãe: administração
Marília	13	6	pai: tecnologia da informação

Observe-se inicialmente que, para além de se concentrarem em áreas residenciais distintas da cidade, conforme revela a Figura 1, as famílias dos dois grupos se diferenciam em termos ocupacionais, sendo que os estudantes da Escola Secundária e da Escola Primária 2 têm pais ocupados em atividades que exigem pouca qualificação profissional, tomadas aqui como indicadores de posição de classe trabalhadora, e os do grupo Conversa com Qualidade, ocupações que pressupõem qualificações profissionais, tomadas aqui como indicadores de posição de classe média. Mais que isso, quase todos os pais dos estudantes entrevistados nas Escolas estão ocupados em atividades das áreas de construção civil e limpeza, típicas do nicho laboral dominado por luso-canadenses, ao passo que os pais dos estudantes de escolas da mesma Direção Escolar contactados por meio do grupo Conversa com Qualidade estão ocupados em atividades de diversas outras áreas.

Disso se depreende que os estudantes do primeiro grupo têm proximidade com a etnoclasse falante de português em Toronto. A isso acrescenta-se a informação de que apenas os estudantes agrupados na Tabela 2 convivem com falantes de português não brasileiro no grupo familiar. Nathan tem mãe brasileira e pai português. Eddy diz ter contatos esporádicos com o pai brasileiro, mas a mãe é portuguesa continental, e o padrasto é açoriano; e por isso ele diz falar “all three Portuguese” (os três portugueses): “normal”, “brasileiro” e “açoriano”. Pude observar Eddy pronunciando expressões chulas em português fluente, mas nossa entrevista foi em inglês. Francis também falou comigo apenas em inglês, mas relatou que a mãe filipina fala português fluentemente com o pai, brasileiro, que, segundo a diretora da Escola Primária 2, não fala inglês. Nas três famílias dos frequentadores do Conversa com Qualidade em foco aqui, por sua vez, ambos os pais são migrantes brasileiros¹¹.

¹¹ No conjunto mais amplos das 16 entrevistas com frequentadores do grupo, há uns poucos pais não brasileiros, nenhum português.

4 O QUE VALE FALAR PORTUGUÊS?

Para uma maior aproximação, tomemos em contraste o que disseram em entrevista estudantes de uma família em cada um dos dois grupos sobre o valor de falar português (em fundo cinza nas Tabelas 2 e 3). Anrel, 19, cursa um ano extra na Escola Secundária a fim de obter créditos para ingresso no ensino pós-secundário. Quer ser eletricitista.

1.

Pedro: mhm. e- e pra conseguir emprego tu acha que pode ajudar ser falante de português? como eletricitista?

Anrel: ajuda. porque, trabalhador, de construção, aqui no Canadá, construção é muito forte na área dos portugueses, como eu disse, português gosta muito de trabalhar em construção

Pedro: hmm

Anrel: e como eletricitista envolve construção, eu sabendo falar português, me ajudaria a entrar numa empresa portuguesa, vamos dizer assim

Em que pese o propósito de buscar qualificação profissional em estudos pós-secundários, Anrel identificou expressamente uma “área dos portugueses”, a construção, onde o pai já está, localizando o valor de ser falante de português numa perspectiva local, imediata.

Já Marcos, 18, egresso de uma escola secundária da Direção Escolar, já no primeiro ano de ciências da computação em uma IES local de alta reputação acadêmica, tratou disso quando veio com a irmã, Marília, se juntar aos pais, que já estavam em entrevista comigo:¹²

2.

Antônio: não só porque é uma língua adicional, que pode ajudá-los no mercado de trabalho no futuro, empresas que precisam de falantes de português para interagir com:: parceiros no Brasil e essas coisas todas mas também para manter contato com a família

Marcos: agora (.) que eu estou entrando no mercado de trabalho então eu acho que é:: coisa boa saber outra língua. então eu quero continuar falando português, mas eu não quero (.) ter que fazer nenhuma aula de português no futuro, então eu espero que eu consiga continuar falando português

Marília: ajuda muito tipo a encontrar um trabalho se você fala mais línguas

Note-se aí que não há qualquer menção a falantes de português em Toronto. Por outro lado, os três dão importância a falar línguas, identificando o português como uma língua adicional entre outras, relevante para o mercado de trabalho em geral e para contatos com o Brasil como possível cenário de atuação profissional. Embora Antônio, o pai, mencione também contatos com a família, ele próprio e os filhos estudantes, Marcos em especial, invocam o que Heller e colaboradores (SILVA; HELLER, 2009; HELLER, 2010; HELLER; DUCHÊNE, 2012, 2016) têm identificado como discursos de profit (lucro), no bojo dos quais recursos e repertórios linguísticos são tratados em uma perspectiva de mercantilização da linguagem, isso em contraste com as evocações mais

¹² Ver convenções de transcrição no Apêndice.

tradicionais de pride (orgulho), nos quais recursos e repertórios linguísticos evocam identidades linguísticas e direitos, em geral no bojo de ideologias de linguagem de cunho nacionalista.

Nesses discursos de profit, que observei em diversas entrevistas com os integrantes de outras famílias de migrantes brasileiros que participam das reuniões do Conversa com Qualidade que não estão enfocados aqui, o português é destacado como recurso importante na composição do que Urcioli (2008) chamou de “feixe de habilidades” comunicativas da pessoa capacitada para a competição nos mercados de trabalho globalizados, em que a “facilidade com línguas” é valorizada. Pouco ou nada disso apareceu nas entrevistas com os estudantes dos outros sítios de abordagem em termos de orientação para mobilidades que conectasse português e esferas de atuação não locais (para além da família estendida dos migrantes).

5 MIGRANTES BRASILEIROS EM TORONTO

Dessas aproximações iniciais que fiz aos dados, creio ser possível afirmar que os migrantes brasileiros que conheci nessas famílias se distinguem em seus perfis ocupacionais e locais de residência. As famílias dos estudantes da Escola Secundária e da Escola Primária 2 se ocupam em atividades que exigem pouca qualificação e residem em áreas da cidade que, tal como as próprias escolas, concentram luso-canadenses. Já as três famílias de migrantes frequentadores do Conversa com Qualidade cujos filhos frequentavam (ou, em um caso, havia frequentado) escolas da mesma Direção Escolar se ocupam em atividades que exigem qualificação profissional e residem em áreas da cidade que se distanciam daquelas em que se concentram os luso-canadenses. Mais que isso, da amostra de entrevistas em cada perfil sobre o que disseram sobre o valor de falar português, tem-se uma postura distinta em relação a como se percebem como falantes de português. Sobressai na entrevista com Anrel a percepção de um valor local de ser falante de português em associação à etnoclasse luso-canadense e suas atividades laborais mais típicas, ligadas à área da construção civil. Isso contrasta com a ausência de qualquer percepção ou associação desse tipo entre os integrantes da família de Marcos, em que ser falante de português em Toronto é ter uma língua a mais no portfólio necessário para sucesso no “mercado de trabalho”, cujo horizonte se estende para além da cidade.

6 QUINCY, UMA “ESTUDANTE FALANTE DE PORTUGUÊS” QUE PREFERE NÃO FALAR PORTUGUÊS

Se Anrel parece ser um estudante falante de português diferente de Marcos e Marília, também é verdade que se assemelham pelo fato de que todos efetivamente falam português confortável e abundantemente. Para uma última aproximação possível no espaço deste artigo, faço ainda um recorte detalhado em uma estudante de 10º ano em escola secundária da mesma Direção Escolar, participante do programa de reforço escolar para estudantes falantes de português “Ready, set, learn”, portanto claramente identificada como tal, que, no entanto, não se identifica confortavelmente assim.

Demorei a localizar Quincy durante as sessões de sábado de manhã do “Ready, set, learn”, mesmo estando seu nome na lista dos estudantes de origem brasileira que recebi da organização do programa. Fiz questão de procurá-la, afinal, porque era das poucas que estavam no ensino secundário. Quando a abordei, ela foi reticente, dizendo que não falava português muito bem. Trocamos para inglês, alternamos as línguas, mas ela continuou manifestando pouca disposição para gastar tempo comigo. Ainda assim, aceitou levar o meu convite aos pais. Na semana seguinte, esbarrou comigo e me disse que tinha perdido o papel onde eu indicava dados para contato e, para minha surpresa, voluntariamente me passou o número de telefone do pai. Quando liguei, fui surpreendido pelo português fluente, mas com sotaque, de Alan, 48, motorista de empresa privada de entrega de encomendas. Nascido no Brasil, havia crescido em família de migrantes brasileiros nos EUA, que mais tarde retornaram para a cidade de origem no interior de São Paulo, onde o jovem Alan encontrou Marlisete, 41, a mãe de Quincy, que à época trabalhava em escritório de contabilidade de um supermercado até migrarem para Toronto, onde Quincy chegou com dois anos de idade, 13 anos antes do nosso encontro. Marlisete, também estudante, fazia pouco mais de um ano havia retomado os estudos para concluir a Educação Básica num programa canadense de educação de jovens e adultos. Os dois irmãos de Quincy, Samuel (10) e Maryah (7), nasceram no Canadá e naquele momento frequentavam o 5º ano e o 2º ano da escola primária, respectivamente, em duas escolas primárias distintas, ambas da Direção Escolar. Na escola de Sam, Português é componente curricular diário; na escola de Maryah, é oferecido no contraturno. Segundo relato dos pais, contudo, nenhum dos dois fala português.

A família relatou na entrevista um histórico de contato intenso com outros falantes de português na cidade, principalmente à época em que viviam no coração da região de grande concentração de luso-canadenses, quando participavam de muitas atividades da comunidade religiosa da qual eram membros, onde Alan inclusive ensinava inglês para migrantes recém-chegados. Na nova morada, segunda casa própria da família em Toronto, a igreja mais próxima atende a uma congregação majoritariamente falante de espanhol, e as atividades de estudo e trabalho da família foram apontadas como razão para a diminuição da frequência.

Conforme dados dos Censos do Canadá de 2011 e 2016 disponibilizados no portal de internet da Prefeitura da Cidade de Toronto¹³ apresentados na Tabela 4, no âmbito da unidade censitária (*neighbourhood*) onde está a casa da família Quincy, quase um quarto das unidades habitacionais tem sido considerado de baixa renda. Nos dados definitivos de 2011, a Renda Mediana do Domicílio Após Dedução de Impostos ficou abaixo do índice geral da cidade, e apenas 5% das unidades habitacionais ficaram na faixa mais alta de renda. Ali o português tem sido a língua mais citada tanto como “*home language*”, isto é, “a língua falada mais frequentemente em casa ou rotineiramente em casa”, quanto como “*mother tongue*”, isto é, a primeira língua aprendida em casa durante a infância e ainda compreendida à ocasião do recenseamento¹⁴.

¹³ Disponível em: <<https://www.toronto.ca/city-government/data-research-maps/neighbourhoods-communities/neighbourhood-profiles/>>.

¹⁴ Esses índices são semelhantes para a vizinhança de Anrel, onde encontramos, respectivamente em 2011 e 2016, *mother tongue* português 9,3/6,1% – inglês 51/54%; *home language* português 8,2/5,2% – inglês

Tabela 4 – Dados demográficos de renda e línguas faladas na vizinhança de Quincy

	Censo do Canadá	
	2011	2016 (preliminar)
Renda Mediana do Domicílio Após Dedução de Impostos (anual, em CAD \$)	46,154	não disponível
Mediana para Toronto (em CAD \$)	52,149	
Unidades habitacionais de baixa renda	22%	22,8%
Média para Toronto	19%	
Unidades habitacionais na faixa de renda mais alta (>CAD \$ 125.000)	5%	não comparável*
<i>Mother tongue</i>		
português	11,4%	12,8%
inglês	48,0%	49,0%
<i>Home language</i>		
português	6,9%	8,0%
inglês	64,0%	67,0%

* As faixas e valores são diferentes nos dois relatórios-fonte.

Ao caminhar pela vizinhança antes da entrevista, tive oportunidade de observar as casas de quarteirão da residência da família de Quincy. Ali, como é comum em áreas de Toronto conhecidas pela expressão “corredor da Avenida X”, eixo de expansão da ocupação de migrantes portugueses, havia farta evidência, exposta publicamente nas fachadas, de cultura material identificando a ocupação de luso-canadenses: bandeiras de Portugal e dos Açores, azulejos com imagens de entidades de devoção identificados em português (“Anjo da Guarda”) ou indicando o sobrenome da família como é comum nos Açores (“Novo”). Dentro dos carros estacionados, era possível ver objetos identificando as cores de Portugal e distintivos de clubes de futebol portugueses; nas placas anunciando propriedades à venda, corretores de sobrenomes portugueses (“Carlos O. Ferreira”). Na entrevista, Marlisete mencionou contato cotidiano com a vizinhança de origem portuguesa.

Assim, todos os membros da família tinham oportunidade para usar português. Vale notar que Quincy frequenta uma escola secundária da Direção Escolar identificada como entre as que mais concentram “estudantes falantes de português”, a tal ponto de ser local de reunião dos comitês e de realização de atividades comunitárias e eventos que discutem e apoiam esses estudantes. Ainda assim, durante a entrevista, Marlisete comentou que o filho, Sam, “não fala português; não se interessa não”, acrescentando que “a Quincy fala comigo [em português] porque ela acha que eu ó não sei direito inglês”. Arrematou esses comentários avaliando que “as crianças que tão aqui que os pais é brasileiro não quer saber de falar português. deve ser a escola”. Interessantemente, Alan discordou, responsabilizando os pais: “Perdendo o português, você tá perdendo a sua origem.” De toda sorte, Quincy reiterou que, com o pai e os irmãos, só fala inglês.

Durante a entrevista, Quincy falou português com esforço notável, às vezes atribuindo ao mau português incompreensões comuns a qualquer interlocução oral e que a meu ver pouco tinham a ver com falta de capacidade de expressão na língua de

69/72%. Já na vizinhança de Marcos e Marília, não há registro de falantes de português, por não ser uma das 10 línguas mais faladas na unidade censitária.

interação. Quando pedi uma avaliação da tutoria no programa de reforço escolar para estudantes falantes de português, manifestou satisfação: “Foi bom. Eles ajuda eu... Quando eu não sabe como fazer o dever de escola.” Quando perguntei sobre falar português, disse querer aprender mais, mas foi vaga quando insisti em querer saber detalhes: poderia servir em visitas ao Brasil, nada mais. Quando indaguei sobre planos futuros, contudo, foi eloquente e precisa, disse já ter decidido estudar Medicina e especificou as opções: “quero ir pro University of Toronto, Seneca College, Humber, yeah”. Comecei a formular meu entendimento disso, “então daqui a 10 anos...”, e Quincy logo completou a frase: “eu já sou médica”.

Essa manifestação de planos para estudos pós-secundários exigentes com vistas à formação profissional altamente especializada¹⁵ pôs em perspectiva o que Quincy disse sobre ser falante de português e mais ainda sobre ser estudante falante de português em Toronto. Quincy havia dito que, não fosse pela mãe, o português já teria desaparecido da vida dela, é língua só de casa, e em casa, como tínhamos visto, só com a mãe ela fala português. “Família!”, ela me disse, com a fonética dos is enunciada em /I/. Perguntei, então:

3.

Pedro: e- lá fora, não interessa muito? aqui
(0,5)
Pedro: [em Toronto]
Quincy: [n::] não::
Pedro: não?
(1,4)
Quincy: q- t- todo mundo fala INGLÊS não=
Pedro: =[mhm=]
Quincy: =[por que] eu vou mis:turar o português?

Depois perguntei:

4.

Pedro: os teus filhos vão falar português?
Quincy: eu não acho.

A essa altura, Marlisete comentou que o português ia estar na vida da Quincy só enquanto ela própria, Marlisete, estivesse viva. Percebi então que o português, para Quincy, é língua materna, no sentido mais estrito.

Crucial para os nossos propósitos aqui, contudo, foi a passagem da entrevista em que Quincy tratou do que se passa na escola e particularmente em decisivas aulas de Matemática, em geral a principal razão para recurso dos “estudantes falantes de português” ao programa de reforço escolar, do qual Quincy era das poucas estudantes secundaristas:

¹⁵ No Canadá, como nos Estados Unidos, a formação médica requer curso de graduação com ênfases específicas que conduza a um curso de pós-graduação até a titulação e o credenciamento.

5.

- Quincy: é uma classe matemática cheia de: português? do Portugal?
(.)
- Quincy: eu não g(h)osto de mis(h)turar c(h)om eles não
- Pedro: não? por que não?
- Quincy: eles:: (nós são) diferent:e
- Pedro: ahn hahm
(1,2)
- Quincy: (qual:)
(1,0)
- Quincy: (qual:) (.) eu tô intereSSAda aprender, eles:: não::=
- Marlisete: =fica na zona
- Quincy: YA
- Quincy: fica conversa- conversando. e eu t- quero::
- Pedro: tu quer estudar?=
Quincy: =quero estudar
- ...
- [19 linhas omitidas (aproximadamente 38”)]
- ...
- Pedro: [quê que] eles fazem?
- Quincy: eles ficam brincando, falando, e n- e não q- é (mau) que eu entende os dois
(0,4)
- Quincy: quando a professora tá falando inglês eles tá falando português atr(h)ás então::

Para além da expressa diferenciação em relação aos colegas falantes de português, chamo a atenção para a distinção que Quincy faz em relação a eles [“(eles:: (nós são) diferent:e”], não por serem “do Portugal”, mas porque “eu tô intereSSAda aprender, eles:: não::”.

Em síntese, Quincy me fez considerar que ser *falante de português* pode ser um estigma para estudantes como ela, já que ser associada à etnoclasse pode comprometer as oportunidades acadêmicas necessárias para o acesso à educação superior e pós-graduação, e assim as ambições de carreira em Medicina. Dito de outro modo, dado que ela é linguajada como “estudante falante de português”, talvez seja mais vantajoso para Quincy **deixar de ser falante de português**.

7 MIGRANTES BRASILEIROS EM TORONTO: CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

O que pude apresentar aqui faz parte de minha percepção de que os entrevistados de famílias que exercem atividades que exigem menor qualificação residem em áreas de concentração de migrantes portugueses, se aproximam da etnoclasse, vendo a língua como meio de obter recursos junto a outros falantes de português em Toronto. Os de famílias que exercem atividades que exigem maior qualificação residem em áreas distantes da concentração de migrantes portugueses, distanciam-se da etnoclasse e apresentam também discursos que associam saber português – uma língua adicional que a vida lhes conferiu – a qualificação pessoal com vistas à competição no mercado de trabalho globalizado que valoriza o multilinguismo e a vantagens de mobilidade. Os “estudantes falantes de português” vinculados à etnoclasse mas que têm ambições acadêmicas exigentes, como creio que Quincy nos mostra, podem ter razões para quererem deixar de ser “falantes de português”.

Nessa configuração, de fato os brasileiros “complicam” o mercado português/lusófono de Toronto, não apenas por colocarem mais tensões em relação a luso-canadenses com origens em Portugal continental e nos Açores, mas também e principalmente por não serem todos iguais. Em particular, quanto à preocupação com o rendimento escolar insatisfatório dos “estudantes falantes de português” em Toronto, o que venho de demonstrar com base no que observei e ouvi aponta para estudantes de origem brasileira com perfil semelhante ao da etnoclasse trabalhadora “luso-canadense”, e outros de perfil bem distinto. Nesse sentido, creio que identidades de classe são relevantes para que uns estejam mesmo em integração com a etnoclasse “falante de português” muito mais do que outros, isso guardando relação com atribuições de valor à língua e com perspectivas de manutenção do português entre famílias e estudantes de origem brasileira em Toronto. Interessantemente, essas associações por classe social parecem se destacar na formação de redes pan-lusófonas mais intensas entre os migrantes brasileiros com menor qualificação profissional, muito embora haja elementos de maior investimento na manutenção do português por famílias de migrantes qualificados, o que espero demonstrar em outra ocasião.

De toda sorte, parece evidente que a atenção a elementos de “distribuição” (FRASER, 1996), em especial à “posição relativa [...] em relação à ocupação, [...] ou escolhas de estilo de vida” (GIDDENS; SUTTON, 2016, p. 143) importa para que, em conjunto com a atenção a elementos de reconhecimento, possamos compreender como as pessoas se situam em relação aos repertórios linguísticos próprios e das suas comunidades. Creio que isso importe para compreender um pouco do que são os migrantes de origem brasileira em Toronto e em particular de quem é ou deixa de ser “estudante falante de português” nas escolas dessa cidade evidentemente superdiversa e, talvez, em outros espaços também. Afinal, o que se revelou aqui sobre os perfis de classe social desses migrantes brasileiros contribui para superar a perspectiva das pesquisas sobre superdiversidade na Sociolinguística contemporânea que se pautam, curiosamente, conforme Britain (2016, p. 235), pelo nomadismo ao fetichizarem o migrante internacional e tratá-lo como indiferenciado.

REFERÊNCIAS

- ANDREW-GEE, E. What’s eating Little Portugal? *Maisonneuve*, n. 45, 2012. Disponível em: <<https://maisonneuve.org/article/2013/01/7/whats-eating-little-portugal/>>. Acesso em: 4 maio 2018.
- BATTISTI, E.; LUCAS, J. I. P. Class in the social labyrinth of South America. In: SMAKMAN, D.; HEINRICH, P. (Org.). *Globalising sociolinguistics: Challenging and expanding theory*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2015. p. 153-163.
- BLOCK, D. *Social class in applied linguistics*. Londres: Routledge, 2014.
- _____. Social class language and education research. In: MAY, S.; KING, K.; LAI, Y-J. (Org.). *The encyclopedia of language and education, vol. 10, Research methods in language and education*. Berlim: Springer, 2017a. p. 159-169.
- _____. Social class in migration, identity, and language research. In: CANAGARAJAH, S. (Org.). *The Routledge handbook of language and migration*. Londres: Routledge, 2017b. p. 133-148.
- BRASCH, K. *Finding their place in the world: Brazilian migrant identities in an interconnected world*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Ontario Institute for Studies in Education, Universidade de Toronto, Toronto, 2007.

- BRITAIN, D. Sedentarism and nomadism in the sociolinguistics of dialect. In: COUPLAND, N. (Org.), *Sociolinguistics: Theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 217-241.
- DE FINA, A.; PERRINO, S. 'Transnational identities'. *Applied Linguistics*, v. 34, n. 5, p. 509-515, 2013.
- ELLYSON, C.; ANDREW, C.; LEMOINE, H.; CLÉMENT, R. *Multilingual Toronto: LUCIDE city report*. London: LSE Academic Publishing, 2015.
- FRASER, N. Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. Conferência na Universidade Stanford. *The Tanner Lectures on Human Values*. 1996. Disponível em: <https://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/f/Fraser98.pdf>. Acesso em: 5 maio 2018.
- GAL, S. Sociolinguistic differentiation. In: COUPLAND, N. (Org.), *Sociolinguistics: Theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 113-135.
- GIDDENS, A.; SUTTON, P. *Conceitos essenciais da Sociologia*. São Paulo: Editora da UNESP, 2016.
- GONÇALVES, K.; SCHLUTER, A. "Please do not leave any notes for the cleaning lady, as many do not speak English fluently": Policy, power, and language brokering in a multilingual workplace. *Language Policy*, v. 16, n. 3, p. 241-265, 2017.
- HELLER, M. Language commodification. *Annual Review of Anthropology*, v. 39, p. 101-114, 2010.
- _____; DUCHÊNE, A. Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation-state. In: A. DUCHÊNE, A.; HELLER, M. (Org.). *Language in late capitalism: Pride and profit*. New York: Routledge, 2012. p. 1-21
- _____; DUCHÊNE, A. Treating language as an economic resource: Discourse, data and debate. In: COUPLAND, N. (Org.), *Sociolinguistics: Theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 139-156.
- HELLER, M.; BELL, L. A.; DAVELUY, M.; MCLAUGHLIN, M.; NOËL, H. *Sustaining the nation: The making and moving of language and nation*. New York: Oxford University Press, 2016.
- IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: Kroskity P. V., (Org.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fé, EUA: School of American Research Press, 2000. p. 35-84.
- KWICZALA, C.; KUTSYURUBA, B. A case study of a community-based tutoring and mentoring program for Portuguese-Canadians students. *Portuguese Studies*, v. 20, n. 2, p. 79-100, 2012.
- MAGALHÃES, L.; GASTALDO, D.; MARTINELLI, G.; HENTGES, A.; DOWBOR, T. P. *The many faces of Brazilian immigrants in Ontario*. Toronto: Brazil-Angola Community Information Centre, 2009.
- MCALL, C. Keeping the Old World going: Multiculturalism and the state in Canada. In: *Class, ethnicity, and social inequality*. Montreal: McGill-Queen's University Press, 1990. p. 165-178.
- MIRANDA, S. Portuguese women's activism in Toronto's building cleaning industry, 1975-1986. In: TEIXEIRA, C.; DA ROSA, V. M. P. (Org.). *The Portuguese in Canada: Diasporic challenges and adjustment*. (2a. ed.). Toronto: University of Toronto Press, 2009. p. 109-135.
- OUSHIRO, L. Interação entre sexo/gênero e classe social no uso variável da concordância verbal. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G. (Org.). *Mulheres, linguagem e poder: Estudos de gênero na Sociolinguística brasileira*. São Paulo: Blucher, 2015. p. 151-168.
- PEREIRA, D. *Dropping out or opting out? A qualitative study on how young men of Portuguese ancestry in Toronto perceive masculinity and how this informs educational attainment*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Ontario Institute for Studies in Education, Universidade de Toronto, Toronto, 2011.
- PRESLEY, A.; BROWN, R. S. *Portuguese-speaking students in the TDSB: An overview*. Toronto: Toronto District School Board, 2011. Disponível em: <<http://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/Portuguese-speakingStudentsInTheTDSBOverview.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2018.
- RAMPTON, B. Social class and sociolinguistics. *Applied Linguistics Review*, v. 1, p. 1-22, 2010.
- SEGA, R. F. *Projeto Canadá: seletividades e redes de imigrantes brasileiros qualificados em Toronto*. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- SILVA, E. Tensões sociolinguísticas na comunidade portuguesa/lusófona de Toronto. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Português no século XXI: ideologias linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 169-191.
- GARCEZ, Pedro de Moraes. Quem é estudante falante de português em famílias de origem brasileira em Toronto, Canadá? questões de classe. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 729-749, set./dez. 2018.

- _____. Sociolinguistic tensions in the Portuguese/Lusophone community of Toronto, Canada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Global Portuguese: Linguistic ideologies in late modernity*. Londres: Routledge, 2015a. p. 124-143.
- _____. Humor (re)positioning ethnolinguistic ideologies: “You tink is funny?”. *Language in Society*, v. 44, n. 2, p. 187–212, 2015b.
- _____; HELLER, M. From protector to producer: the role of the State in the discursive shift from minority rights to economic development. *Language Policy*, v. 8, n. 2, p. 95-116, 2009.
- STATISTICS CANADA. *Immigrant languages in Canada*. Census in brief. Language, 2011 Census of Population. Statistics Canada Catalogue no. 98-314-X2011003. Ottawa, 2012.
- TASAN-KOK, T.; OZOGUL, S. *DIVERCITIES, Living with Urban Diversity: The case of Toronto*. Amsterdam and Delft: University of Amsterdam and TU Delft, 2017.
- TEIXEIRA, C.; MURDIE, R. A. On the move: The Portuguese in Toronto. In: TEIXEIRA, C.; DA ROSA, V. M. P. (Org). *The Portuguese in Canada: Diasporic challenges and adjustment*. (2a. ed.). Toronto: University of Toronto Press, 2009. p. 191-208.
- TEIXEIRA, C.; DA ROSA, V. M. P. A historical and geographical perspective. In: TEIXEIRA, C.; DA ROSA, V. M. P. (Org). *The Portuguese in Canada: Diasporic challenges and adjustment*. (2a. ed.). Toronto: University of Toronto Press, 2009. p. 3-17.
- THURLOW, C. Queering critical discourse studies or/and performing post-class ideologies. *Critical Discourse Studies*, v. 13, n. 5, p. 485-514, 2016.
- TORONTO CATHOLIC DISTRICT SCHOOL BOARD. *Annual report of the Portuguese-speaking committee*. Toronto: Toronto Catholic District School Board, 2014. Disponível em: <<https://www.tcdsb.org/Board/TrusteesoftheBoard/Committees/AgendaDocs/Student%20Achievement%20Committee/September%202011,%202014/Annual%20Report%20on%20the%20Portuguese%20Speaking%20Committee.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2018.
- URCIUOLI, B. Skills and selves in the new workplace. *American Ethnologist*, v. 35, n. 2, p. 211-228, 2008.
- VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

APÊNDICE: CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>nunca</u>	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
(h)	(h's)	riso
[]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuções contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa

Recebido em: 06/07/18. Aprovado em: 30/09/18.

Title: *Children of Brazilian migrant families as Portuguese-speaking students in Toronto: Class matters*

Author: *Pedro de Moraes Garcez*

Abstract: *Children of Brazilian migrant families in Toronto may be indiscriminately identified as Portuguese-speaking students, an expression used by local school districts mainly in reference to Portuguese-Canadians displaying poor academic achievement. Interviews with students of Brazilian origin who attend schools in one same large School District and their families show, however, different socioeconomic profiles, as indicated by the regions of residence and the occupations of parents, and contrasting language ideologies. Samples of the interviewees' discourse in each profile about the value of speaking Portuguese reveal signs that unskilled migrants are closer to the Portuguese-speaking ethnoclass. The choice to avoid speaking Portuguese by a student in this profile with high academic aspirations reinforces the understanding of various perspectives of what it is to be a Portuguese-speaking student in Toronto. The study reinforces the relevance of social class for contemporary language studies, and contributes to a nuanced characterization of international migrant groups.*

Keywords: *Social class. Globalization. Language ideologies. Migration. Mobility.*

Título: *¿Quién es estudiante hablante de portugués en familias de origen brasileña en Toronto, Canadá? Cuestiones de clase*

Autor: *Pedro de Moraes Garcez*

Resumen: *Hijos de familias de migrantes de origen brasileña en Toronto pueden ser vistos como estudiantes hablantes de portugués, expresión usada por administraciones escolares de la ciudad para identificar luso-canadienses marcados por fracaso escolar. Entrevistas con estudiantes de origen brasileña que frecuentan escuelas de una misma Administración Escolar y sus familias muestran, sin embargo, perfiles socioeconómicos distintos, como indicado por las regiones de residencia y ocupaciones de los padres y madres, asociados con ideologías de lenguaje diferentes. Muestras de discurso de entrevistados en cada perfil sobre el valor de hablar portugués revelan indicios de aproximación solo de los migrantes brasileños con menos calificación profesional a la etnicidad de clase hablante de portugués luso-canadiense. El alejamiento del portugués por parte de una estudiante en ese perfil que, sin embargo, posee aspiraciones académicas profundiza el entendimiento de las diferentes perspectivas de lo que es ser estudiante hablante de portugués en Toronto. El estudio aumenta la relevancia de clase social para los estudios de lenguaje en la contemporaneidad.*

Palabras-clave: *Clase social. Globalización. Ideologías de lenguaje. Migración. Movilidad.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, pela imensa generosidade, aos participantes da pesquisa, que não cabe identificar, e às diversas pessoas que me conduziram a eles, em especial Ana Thomas, David Pereira, Emanuel da Silva, Hewton Tavares e Maria Tereza Papaleo. Registro meu agradecimento também às estudantes bolsistas de Iniciação Científica Cecília Fischer Dias e Giana Antunes Bess pela assistência e a Alana Fries pelos comentários ao texto. O trabalho de pesquisa relatado aqui foi realizado com apoio do CNPq mediante bolsa de Pós-Doutorado no Exterior (processo 234543-2014-0) e de Produtividade em Pesquisa (processo 305566-2016-4)



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180305-DO0518>

CORPO COMO CONTEXTO-DE-OCORRÊNCIA DE METAPRAGMÁTICAS SOBRE O PORTUGUÊS EM SOCIALIZAÇÕES DE ESTUDANTES MIGRANTES PARA O BRASIL

Joana Plaza Pinto*

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Letras

Departamento de Língua Portuguesa e Linguística

Goiânia, GO, Brasil

Resumo: Este artigo analisa projeções metapragmáticas sobre o português em narrativas de estudantes migrantes no Brasil. Produzidas em pesquisa etnográfica longitudinal, as narrativas focaram nas trajetórias de vinda, recepção e permanência migratória e suas posições diante do português. Para esta análise, são centrais as interpretações de Povinelli sobre os estudos metapragmáticos e de Ochs sobre socialização pela linguagem. A análise aponta que a socialização das normas institucionais é fundamental nas formulações explícitas sobre o valor do português de quem narra e a avaliação da experiência estudantil. Essas metapragmáticas orientam a interpretação dos valores linguísticos do que é dito, para quem, por que e em que circunstâncias, enquanto o corpo que fala projeta-se e projeta suas/seus interlocutoras/es nessa interpretação. O corpo é um contexto-de-ocorrência para os recursos semióticos – o lugar em que se constituem condições para se dizer certas coisas e o lugar que é constituído pelas coisas que se diz.

Palavras-chave: Migração estudantil. Corpo. Socialização. Metapragmática. Português.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo discute diferentes projeções metapragmáticas sobre o “português”¹ em narrativas de estudantes universitárias(os) migrantes de partes opostas do hemisfério sul em direção ao Centro-oeste brasileiro. Construídas no contexto de uma pesquisa etnográfica longitudinal com estudantes migrantes, as narrativas focaram nas suas trajetórias de vinda para o Brasil, recepção e permanência em uma universidade pública, e, neste contexto, suas avaliações das práticas linguísticas em geral e do “português” em particular.

Para interpretar as metapragmáticas explícitas e implícitas, me baseio predominantemente nas discussões de Elizabeth Povinelli (2016) sobre função

* Professora Associada. Pesquisadora Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-8052-9390>>. E-mail: joplazapinto@ufg.br.

¹ Assumo desde o início o nome “português” como atribuído a um conjunto de práticas heterogêneas, ao mesmo tempo regulado por práticas de padronização e regulamentação próprias dos territórios colonizados. O uso de aspas duplas visa destacar esse gesto performativo de nomeação/invenção dessas práticas como “uma língua”. Para mais discussões sobre essa posição, cf. Makoni e Pennycook (2007), Mignolo (2003) e Moita Lopes (2013).

metapragmática e discurso metapragmático e de Elinor Ochs (1991, 2000, 2006) sobre socialização pela linguagem. Com foco em problemas diferentes, ambas as autoras estão preocupadas com aspectos do funcionamento da linguagem que nos torna sujeitos humanos. Povinelli (2016, p. 209) está especialmente focada nas “condições semânticas e pragmáticas, metassemânticas e metapragmáticas, que fazem com que sejamos e nos tornemos sujeitos humanos.”, enquanto Ochs (2000, p. 232) foca seu interesse no papel da linguagem nas convenções sociais de uma comunidade e nas condições como “os membros mais ou menos experientes aprendem uns com os outros através da implementação criativa de recursos linguísticos para navegar e construir a condição humana”.

Para fins da análise que apresento aqui, adoto a definição de metapragmáticas como o conjunto de recursos semióticos que orientam nossa interpretação, não apenas dos valores linguísticos do que é dito, para quem, por que e em que circunstâncias, mas também da ordenação indexical no qual o corpo que fala se projeta e projeta suas/seus interlocutoras/es (POVINELLI, 2016). A partir disso, desenvolvi a ideia de que o corpo é uma espécie de contexto-de-ocorrência para os recursos semióticos – o lugar em que se constituem condições para se dizer certas coisas e o lugar que é constituído pelas coisas que se diz (SCOLLON; SCOLLON, 2003).

Em seu artigo mais conhecido sobre metapragmática, Silverstein (1993) discute a dialética pragmática-metapragmática e menciona a relação entre a projeção das categorias pragmáticas nas formas metapragmáticas. Ele afirma que

A metapragmática fortemente explícita, onde o registro metapragmático funcional emerge no texto denotacional (portanto segmentável como texto-sentenças denotacionais), é associável a categorias pragmáticas de *tipo* semiótico particular: tais categorias são altamente pressupostas de algum estado de coisas contextual em cada *ocorrência* de uso, em oposição a altamente implicadas; tais categorias são denotavelmente localizáveis na organização gramatical referencial-e-predicativa ao longo da dimensão whorfiana de aberto a escondido (Whorf 1956a [1937]: 88-93), embora possam funcionar semioticamente na indexicalidade não-denotacional; e, no caso perfeito, essas categorias são inerentemente metapragmáticas. Por esses critérios, um sinal pragmático que marca o estado de coisas de seu contexto de ocorrência meramente, que é expresso em um elemento de superfície formal isolável e estruturalmente contínuo da estrutura gramatical de um texto-sentença (raiz, afixo, palavra, clítico, frase contínua etc.), e que denota, assim como indicia, e, de fato, denota o que indicia (pressupõe), é o mais provável dos sinais pragmáticos a serem reguláveis por uma metapragmática fortemente explícita – por exemplo, o léxico de verbos performativos numa língua. (SILVERSTEIN, 1993, p. 54-55)

O corpo é o recurso semiótico (SCOLLON; SCOLLON, 2003) e performativo (BUTLER, 1997; FELMAN, 1980) com mais probabilidade de regulação por uma metapragmática. Como primeiro índice de interpretação na interação face-a-face, o corpo é decodificado como performativo, mais evidentemente a voz (BAUGH, 2003), mas também a cor da pele, como argumenta Sales Jr. (2006, p. 232): “A cor da pele ocupa o lugar do significante central que conecta, organiza e totaliza todos os demais elementos”. É essa exigência da semiose corporal que precisa ser qualificada na situacionalidade de cada evento comunicativo, como pressuposto ou como implicado/acarretado de algum estado de coisas contextual.

Já que na dialética pragmática-metapragmática certas categorias pragmáticas pressupõem algum estado-de-coisas contextual e denotam o que indexam, podemos entender as projeções metapragmáticas como certas regulações metapragmáticas fortemente explícitas projetadas por categorias pragmáticas.

Uma análise desses recursos semióticos, incluindo o corpo, que organizam a dialética pragmática-metapragmática, certamente pode colaborar para a compreensão da socialização, o processo pelo qual iniciantes ganham conhecimento e habilidades relevantes para a adesão a um grupo social. Para Ochs (1991), este processo é realizado em grande parte através de práticas de linguagem e interações sociais que envolvem iniciantes em uma variedade de papéis comunicativos e situacionais. A socialização é um processo dinâmico e sinérgico que é realizado em conjunto, momento a momento, durante o tempo de interação.

Essa dinamicidade da socialização conjunta requisita regulações metapragmáticas fortemente explícitas, especialmente quando o evento comunicativo em ocorrência tem por objetivo a narrativa, como é o caso da entrevista qualitativa em etnografia longitudinal. Com grande potencial democrático (HYMES, 1996) e contra-hegemônico (BLOMMAERT; JIE, 2010), a etnografia aqui apresentada promoveu uma observação compreensiva, com participação e descrição das costuras sutis entre os microcontextos focalizados e os macrocontextos indiciados (OCHS, 1992), cada narrativa inserida numa rede específica de antecipações, desejos e ações (OCHS, 2006). Com uma visão dinâmica e performativa de linguagem, na calibragem e adaptação ao longo do campo, as oportunidades narrativas registradas em áudio complementaram as observações multissituadas (tanto espaços múltiplos etnografados quanto com as diferentes formas de registros desses espaços em diferentes locais por onde circulam as(os) participantes, como propõe Briggs (2007)), ao mesmo tempo que permitiram uma atenção detalhada à heterogeneidade e singularidade de cada narrativa e sua conexão com trajetórias textuais e corporais em jogo.

Isso me leva a apresentar, da forma mais sintética possível, a pesquisa de onde selecionei os excertos sob análise neste artigo, a história dos dados como contexto crítico (BLOMMAERT, 2008). Em seguida, apresentarei a análise em dois focos: o primeiro, a forma como a função metapragmática faz emergir os padrões de socialização em ação nas narrativas; o segundo, a forma como certas regulações metapragmáticas fortemente explícitas projetam o valor do “português” de quem fala e sua conexão com categorias de diferença corporal (BRAH, 2006; PISCITELLI, 2008). Finalizo com algumas consequências desses dois focos, tendo as projeções metapragmáticas como chave para a compreensão dos corpos como contexto-de-ocorrência.

2 A ETNOGRAFIA E SUA HISTÓRIA CRÍTICA

Trata-se aqui de uma etnografia longitudinal multissituada em uma universidade brasileira pública e gratuita², com vinculação federal, a segunda maior universidade da

² Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, Protocolo 50768715.7.0000.5083, Parecer 1.369.610 de 15/12/2015.

região Centro-oeste do Brasil e a vigésima primeira do país no ranking de universidades brasileiras, com cerca de 24 mil estudantes na graduação em seus 150 cursos. No entanto, tem em média de 35 a 40 estudantes estrangeiros(as) na graduação regular, com vínculo de longo termo, através de um convênio. As(os) demais estudantes estrangeiras(os) matriculadas(os) na graduação são parte de programas de mobilidade transnacional de curta duração (intercâmbios diversos).

O convênio em questão é o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Trata-se de um Programa de oportunidades de formação superior para cidadãs(os) de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais – a lista inclui países de África, Ásia, América Latina e Caribe. O PEC-G é um programa multiministerial, envolvendo o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação, em parceria com universidades públicas federais, estaduais e particulares.

As características do PEC-G como programa de trânsito internacional em direção ao Brasil afetam de forma complexa o perfil das(os) participantes da pesquisa. Para inscrição, elas(es) precisam apresentar certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e comprovante de proficiência em língua portuguesa, sendo obrigatório o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) para estudantes oriundas(os) de país não lusófono³. São selecionadas preferencialmente pessoas inseridas em programas de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e seus países de origem. Os acordos determinam a adoção, pelo aluno, do compromisso de regressar ao seu país e contribuir com a área na qual se graduou.

Duas características destacadas na página eletrônica do programa são que a(o) aluna(o) estrangeira(o) selecionada(o) para o programa cursa gratuitamente a graduação no Brasil, ao mesmo tempo em que uma das exigências é que a(o) candidata(o) prove no ato da inscrição para seleção que é capaz de custear suas despesas no Brasil. Essas duas características impactam contraditoriamente o perfil de estudantes: há tanto aquelas(es) que recebem recursos financeiros de sua família de origem – “só dou despesa”, escreveu à mão uma das participantes em resposta à pergunta de múltipla escolha “Como você participa, com o seu salário, na vida econômica da sua família em seu país de origem ou no Brasil?” do questionário de perfil; há aquelas(es) que informam fontes não realistas durante o processo seletivo, com o único fim de ser aprovada(o), e acabam buscando alternativas econômicas quando chegam ao Brasil, incluindo apoio estudantil de vários tipos (bolsas de permanência, moradia estudantil, subsídios para restaurante universitário), bolsas acadêmicas (iniciação científica), venda de produtos diversos (especialmente vestuário) e as duas bolsas dirigidas ao PEC-G (Promisões e Mérito). Com sentidos contraditórios nas narrativas, a gratuidade do ensino superior é um atrativo para a migração em direção ao Brasil, enquanto a “capacidade de custear despesas no Brasil” é mencionada como exigência não realista e incompatível com os objetivos do convênio.

³ Desde o Edital de Convocação n. 13, 30/04/2015, para entrada no PEC-G em 2016, é exigido o Celpe-Bras de todas(os) as(os) candidatas(os), independente da sua nacionalidade. No entanto, esta mudança não afetou nenhum(a) dos(as) atuais participantes desta pesquisa, que entraram antes de 2016.

As primeiras aproximações pré-campo foram realizadas com alunas do PEC-G matriculadas no curso obrigatório “Leitura e Produção Textual” (2011.1), com retorno das mesmas alunas no curso de núcleo livre “Língua, Escrita e Identidade” (2011.2). Em momento posterior, aproximei-me de várias alunas e alunos PEC-G nas duas ofertas do curso de núcleo livre “Práticas Interculturais de Leitura e Produção Textual” (2014.2 e 2015.1), oferecido preferencialmente para “estrangeiros e cotistas”⁴ a pedido da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) através de sua Coordenação de Inclusão e Permanência⁵. Foram essas experiências iniciais, com fortes vínculos com as alunas e alunos desses cursos, que me levaram a desenhar a pesquisa.

As(os) participantes da pesquisa até o momento são seis mulheres e dois homens, com idades entre 19 e 27 anos à época da entrada na pesquisa, advindos(as) de países conveniados das seguintes regiões: Caribe, América Central, América do Sul, África e Leste Asiático, integrantes de cursos de graduação de diversas áreas: Saúde, Biológicas, Agrárias, Engenharias, Sociais Aplicadas, Letras/Artes, em diferentes etapas: de iniciante a formando(a).

Foram realizadas **observações** de atividades no Centro de Convivência, espaço institucional com presença de estudantes PEC-G (desde 2015.2); **observação participante** (2016-2018) em eventos acadêmicos com a presença de participantes, como encontro semestral de acompanhamento de estudantes PEC-G e outros eventos acadêmicos; **participação** (2016-2017) em eventos pessoais a convite de participantes, como festa de formatura e chá de berço, incluindo visitas domiciliares mútuas em diferentes ocasiões, sob convite prévio ou sob encontro casual. Sendo moradora do mesmo bairro em que mora a maioria das participantes (5 de 8), na vizinhança do campus principal da universidade, encontro com frequência especialmente quatro delas nas redondezas. Além disso, quatro foram em momentos diferentes da sua vida acadêmica estudantes das minhas turmas.

Essas práticas de observação e participação se combinam com práticas de observação online, ou seja, **acompanhamento** de postagens no grupo PEC-G da universidade, um grupo fechado para o qual fui convidada pelo então coordenador do PEC-G da universidade; **acompanhamento** de postagens individuais de participantes em diferentes redes sociais e blogs; e, por fim, **comunicação regular** por grupo fechado em rede social, gerado em 2017.2 por ocasião da segunda oficina da pesquisa.

Por fim, também têm sido feitos registros gravados e filmados em forma de **entrevistas** individuais – 9 entrevistas individuais com 8 participantes (10:55 de áudio; realizadas de 2016 a 2018); **grupo** de discussão – 1 grupo com 2 participantes (2:09 de áudio, realizado em 2016); e **oficinas** biográficas “linha da vida”⁶ – 2 oficinas com 4

⁴ O público preferencial da oferta era determinado pela própria PROGRAD, não por mim ou pelo colega docente parceiro da disciplina, Prof. Dr. André Marques do Nascimento, a quem sou muito grata pela parceria, generosidade e engajamento de sempre.

⁵ Desde janeiro de 2018, esta Coordenação não faz mais parte da PROGRAD, sendo ligada diretamente ao Gabinete da Reitoria.

⁶ Esta oficina é a adaptação de uma oficina feminista para fins de geração de material etnográfico e é detalhada e analisada em outras publicações submetidas ou em prelo desta pesquisa.

participantes (3:35 de áudio e filmagem; realizadas em 2017). O coordenador do PEC-G na universidade na ocasião também foi entrevistado uma vez para fins de contextualização das práticas institucionais particulares da universidade específica em relação ao programa (1:20 de áudio; realizada em 2016).

A transcrição constitui parte integrante do procedimento de análise. Seguimos como parâmetro de transcrição uma adaptação das convenções de Mary Bucholtz (2000) e Rodrigo Borba (2014) (Anexo) para uma representação de aspectos de produção da fala: entonacionais, temporais e de velocidade da produção vocal.

Este artigo analisa fundamentalmente duas entrevistas individuais, tendo como contexto crítico a história da geração do material empírico e as observações participantes.

3 OS DOIS CASOS SOB ANÁLISE

Dados os limites deste artigo, optei por focar dois casos que se destacam no conjunto do material empírico como extremos opostos e buscar as lições sobre projeções metapragmáticas em socializações migratórias que tais casos nos oferecem. As duas entrevistas foram escolhidas porque indiciam posições e avaliações nas extremidades de um *continuum* heterogêneo de valoração, reconhecimento e autorreconhecimento de seus usos linguísticos e a correlação entre tais valorações e as categorias de diferença corporal na experiência migrante estudantil.

As duas pessoas participantes aqui apresentadas recebem codinomes que elas mesmas escolheram quando aceitaram participar da pesquisa.

Jogador veio de uma cidade paraguaia na fronteira nordeste do seu país com o sudoeste do Brasil, a cerca de mil e duzentos quilômetros da cidade universitária em que está matriculado. Ele se apresentou na pesquisa como um homem “amarelo” – ainda que eu o reconheça como um homem branco, sem traços de fenótipo indígena ou oriental evidentes – de 21 anos, solteiro, de uma família de quatro irmãos, com vários índices narrativos que reconhecemos como “classe média”: a mãe terminou o ensino superior e o pai terminou o ensino médio; eles tinham empregada doméstica em casa e TV a cabo; sempre que o calendário acadêmico permite, ele viaja para o Paraguai. Ele se mudou para o Brasil em 2015 e cursa Engenharia Civil. Mora numa das Casas de Estudante da universidade, num campus diferente do campus principal, onde dou aula e moro; além disso, ele tem uma pequena bolsa-alimentação da universidade, auxílio para fazer três refeições diárias no restaurante universitário. Sua família também envia recursos financeiros, mas ele nunca disse quanto nem para que fins.

Jogador está inserido em várias atividades de lazer decorrentes do convívio universitário, como a Atlética (agrupamento de alunos voltado para atividades de lazer e esportivas, o que talvez explique sua escolha de codinome) e vários tipos de festas planejadas entre alunos. Ele conta que tem muitos amigos – todos os mencionados são nomes masculinos – e conhece boa parte da região em torno da capital porque já visitou várias cidades do interior do estado de onde vieram seus colegas de faculdade, sempre a convite e na companhia desses. Afirma espontaneamente que gosta muito dos brasileiros e se sente confortável no Brasil. Eu conheci *Jogador* num encontro semestral de

estudantes do PEC-G; ao saber da pesquisa, ele me procurou ao final do encontro para se oferecer para fazer parte. Além disso, tomou a iniciativa de me pedir para entrevistá-lo uma segunda vez, antecipando uma etapa da pesquisa. Ele sempre se mostrou muito solícito, interessado na pesquisa, generoso em seu tempo e disponível para responder a todas as perguntas. Todas as duas vezes em que foi entrevistado, ele me pediu para ser entrevistado no quarto onde mora na Casa de Estudante. *Jogador* é sempre simpático e engajado na conversa. É um participante que vejo predominantemente em ocasiões programadas, por causa da distância das nossas moradias e do fato de que ele frequenta outro campus. Mesmo assim, encontrei com ele na festa de chá de berço de um outro participante da pesquisa; foi a única vez em que conversamos presencialmente de forma não programada desde que ele integrou a pesquisa. As demais ocasiões de conversas não programadas foram feitas por aplicativo de bate-papo, uma ocasião em que ele me consultou sobre regras de transferência de curso e outra em que o consultei sobre a situação de segurança das proximidades em que ele mora em função de uma forte chuva na cidade. Dentre as(os) participantes da pesquisa, *Jogador* é quem narra mais positivamente sua experiência de recepção no Brasil e na universidade: ele veio para o Brasil acompanhado da mãe e foi alocado no mesmo dia de chegada na Casa de Estudante onde mora até hoje; nessa ocasião a mãe ficou hospedada na casa de conhecidos paraguaios na cidade e pôde dar suporte afetivo e financeiro nos primeiros dias. Ele considera que aprendeu muito com a experiência até o momento e que sempre foi bem tratado na sua unidade de ensino e entre colegas, interpretando o uso da expressão “Paraguai” para se referir a ele como uma brincadeira. Sempre que escuto suas narrativas afortunadas fico curiosa para saber como ele contaria sua história para outra pessoa, me sentindo muitas vezes representante da instituição enquanto ele superestima cada passo dado dentro da universidade e subestima experiências que eu mesma enquadro como xenófobas.

Arry se apresentou na pesquisa como uma mulher parda do Timor Leste de 25 anos, solteira, de uma família de dois irmãos, cujos pais nunca foram à escola. Ela veio para o Brasil para estudar Farmácia, bem diferente do curso de Arquitetura que ela cursou por três semestres no Timor Leste numa universidade administrada por indonésios. Ela veio para o Brasil em 2013 e desde então nunca mais voltou a seu país de origem. Sua estadia no Brasil é financiada pelo governo leste-timorense e faz parte do conjunto de iniciativas do Acordo de Cooperação Educacional entre o Governo da República Democrática de Timor Leste e o Governo da República Federativa do Brasil, assinado em Díli, em 20 de maio de 2002. Ela mora numa pequena casa alugada na mesma rua e quarteirão que eu, a algumas casas de distância. Foi nesta rua, em algum momento de 2015, que conheci *Arry*: ela me foi apresentada por outra participante da pesquisa, *Ntchalá*, minha ex-aluna na disciplina de núcleo livre, hoje já formada em Ecologia e Análises Ambientais. As duas passavam diante de minha casa quando reconheci e cumprimentei *Ntchalá*, que me apresentou *Arry* explicando “estamos aqui lutando com o português, professora”. Essa metapragmática explícita no meu encontro introdutório com *Arry* marcou a forma como leio e interpreto sua participação, pois eu mesma procurei-a e convidei-a a integrar a pesquisa. Eu estava desde este momento muito interessada em entender o que significava para ela essa experiência de “luta com o português”. Na casa de *Arry*, que conheci pela primeira vez quando fui entrevistá-la, há um grande mapa-mundi perto da mesa da

cozinha e nele ela me mostrou os locais por onde passou para chegar ao Brasil e a distância entre o Brasil e o Timor Leste. Há ainda anotações e lembretes em dois diferentes quadros na parede, tanto em escrita alfabética latina em língua portuguesa quanto em outra língua que desconheço. No intuito de respeitar seu espaço em minha primeira e única visita dentro de sua casa, nunca perguntei a *Arry* que língua era aquela nos quadros – pode ser Tetum ou Malaio, duas das línguas que ela declarou usar recorrentemente. Ela mora sozinha há mais de dois anos e namorava outro leste-timorense, que mora no Ceará, também estudante universitário migrante. Eles se viam em visitas anuais mútuas. Eu conheci o namorado de *Arry* numa dessas ocasiões em que nos encontramos na nossa rua e os dois me visitaram. Visitei também *Arry* no laboratório do curso de Farmácia, no qual ela começou um estágio em 2017, assim como tive a chance de oferecer eventuais caronas quando nos cruzamos em nossa rua ou redondezas. *Arry* é muito polida e gentil. Desde que a conheci, sinto afeto e empatia por ela, me identifico com sua solidão e me solidarizo com sua vulnerabilidade como mulher sozinha num país diferente do seu. Na rede transnacional de estudantes migrantes da universidade estudada, *Arry* apresentou, até o momento, a recepção mais frágil e dolorosa, com narrativa de desajustes que vão desde a comida até a moradia, passando pela língua e pelo repertório acadêmico, com dificuldades de ajuste até mesmo com a outra leste-timorense que estuda na mesma universidade. *Arry* é uma ativa participante da pesquisa, sempre disponível para todas as atividades a que foi convidada, além de ela mesma dar ideias de novas atividades desde que entrou.

3.1 FUNÇÃO METAPRAGMÁTICA E PADRÕES DE SOCIALIZAÇÃO

Ochs (2000) argumenta que a socialização é uma atividade colaborativa, uma forma contínua de vida que pode ser estudada na forma das trocas comunicativas mais ordinárias. A participação das práticas linguísticas na construção e manutenção das convenções sociais não as impede de ter um papel na invenção de novas regras e de caminhos alternativos para lidar com as condições que promovem ou inibem membros mais e menos experientes no aprendizado uns com os outros, “empregando criativamente recursos linguísticos para navegar e construir a condição humana” (OCHS, 2000, p. 232).

O que orienta e regula os padrões de socialização em práticas linguísticas vai depender do espectro de variação das atividades em jogo, num contexto situado e delimitado por interesses, mas também daquilo que codifica o contexto-de-ocorrência do evento, calibrando pressupostos e acarretamentos pragmáticos na função metapragmática exercida por recursos linguísticos.

Comparando as duas entrevistas, é possível identificar como a função metapragmática modela a interpretação do processo migratório como dois padrões de socialização com características muito diferentes.

Excerto 1 – J. = Entrevistadora. A. = Arry

J.: E como que você soube da oportunidade do PEC-G?
 A.: Oportunidade do PEC-G? Nã, a:, essa concurso que eu fiz=
 J.: =Uhum=
 A.: =Na verdade é um concurso público, de, não é de um companhia não.
 J.: =A:=
 A.: =É um concurso que o, o governo lá abre=
 J.: =Uhum=
 A.: =Pra os alunos que quer, assim (.) pra, como fala? (.) fazer
 reconstrução pra os países.
 J.: A: sim.=
 A.: =Como fala? É (.) Assim pra ajudar o país.
 J.: Sim, [pra] ajudar o Timor a se reconstruir.
 A.: [XX] =É isso.=
 J.: =Aham.=
 A.: E eles abrem vaga, e eles fala que vai deixar as, as, as famílias,
e talvez pra visitar também é muito difícil, porque é longe.
 J.: =Uhum=
 A.: E: eles abriram isso e a gente concorreu pra ganhar.
 J.: A: tá.=
 A.: =E eu conse[gui].

Fonte: AUTOR (2017)

Arry hesita em se referir ao convênio como “oportunidade” – Oportunidade do PEC-G? Nã, a:, negando o pressuposto como eu apresento o programa. Durante a conversa truncada, com silêncios e retomadas, sou interpelada a participar da sua narrativa em referência implícita ao potencial do meu repertório – “como fala?”. A pergunta, que me interpela, tem aí uma função metapragmática, regulando diferenciação linguística e padrões de socialização exitosos. Entre hesitações e retomadas, informações incompletas e sintéticas, eu procuro manter o fluxo narrativo inserindo elementos de confirmação em turnos contínuos – =Uhum=, =A:=, A: sim.=, =Aham.=, A: tá.=. Quando finalmente atendo à posição de mais experiente em “como fala?”, retextualizando seus quatro turnos anteriores, ela insere a separação da família, a dificuldade de visita e a distância como elementos denotacionais que sustentam a reorientação de “oportunidade” para um tipo de “sofrimento afetivo” pressuposto como necessário para a mobilidade.

Excerto 2 – Ja. = Entrevistadora. Jo.= Jogador.

Ja.: Mas me conta uma coisa, como que cê soube do PEC-G lá no Paraguai? Porque o seu tio fez em Cuba=
 Jo.: =Em Cuba.
 Ja.: E é outro convênio.
 Jo.: É outro convênio. Eu fiquei sabendo sobre o PEC-G porque vários alunos da minha cidade já foram par- já participam do PEC-G. Como ele é antigo, tem vários profissionais que foram, e::: formados, e como a cidade não é tão grande, boca em boca, os pre- os melhores, os profissionais mais bem sucedidos da cidade, <por exemplo>, formam por exemplo pelo PEC-G, entendeu?=
 Ja.: =Entendi.
 Jo.: Já foram formados em São Paulo, Curitiba, Rio de Janeiro, Florianópolis, né?
 Ja.: Então é um programa conhecido.
 Jo.: Na minha cidade, muito conhecido. Na fron- nas fronteiras ele é bem conhecido. E também que a gente acompanha pelo Facebook, né? Que tem uma, uma, uma conta lá do <Facebook>, uma página que é o PEC-G (.) Paraguai, né? E aí você acompanha lá. Tem mais ou menos cinco a sete mil participantes da página que curtiram, então você tá sempre atualizado.
 Ja.: Ah, lá que você pegou as informa[çõ]es ou não?
 Jo.: [lá, lá, lá, tudo lá. Cê entra em contato com eles, eles te passam tudo, é edital, certinho, [de quando vai fazer a prova
 Ja.: [Aham

Fonte: AUTOR (2016)

Jogador, por sua vez, orienta sua resposta sobre o convênio do qual faz parte com recursos denotacionais abundantes de progressivo acúmulo de fontes de informações e avaliação positiva dos resultados do PEC-G e das informações disponíveis sobre o programa em sua rede – você tá sempre atualizado, nas fronteiras ele é bem conhecido, você tá sempre atualizado, lá, lá, lá, tudo lá, eles te passam tudo. Ele fala longamente, sem hesitações, e se refere a uma rede transnacional estruturada, com fontes variadas *offline* – vários alunos da minha cidade, boca em boca, os profissionais mais bem sucedidos, e *online* – pelo Facebook. Neste excerto sou convocada à participação por um elemento que exerce função metapragmática de enquadrar seu turno contínuo como coerente – Entendeu?

Os dois excertos colocam em evidência que os padrões de socialização como estudantes universitárias(os) migrantes são compreendidos pelo conjunto de itens linguísticos que exercem a função metapragmática de dar coerência a uma posição de falante (in)competente numa certa ordenação indexical. Essa ordenação, no sentido de Silverstein (2003), aponta tanto para eventos e coisas no mundo relacionados ao processo migratório, quanto para quem cada participante é (ou quer parecer/parece ser) e para quem cada um(a) pensa que sua interlocutora imediata é (a entrevistadora) ou poderia ser (interlocutores(as) imaginado(as) em potencial).

Se a função metapragmática ordena o curso da função pragmática (POVINELLI, 2016), então a pergunta de interpelação de *Arry* e a abundância denotacional de *Jogador* ordenam a coerência e interpretabilidade do evento narrativo como parte de padrões de socialização diferenciados. No caso de *Arry*, as hesitações de sua forma narrativa encadeiam as condições inibidoras do aprendizado que marcaram sua socialização. No caso de *Jogador*, o progressivo acúmulo denotacional encadeia as condições promotoras do aprendizado.

Que diferenças corporais podem ser explicativas dos opostos constituídos nessa comparação de narrativas? A próxima seção explora um pouco mais essa conexão na hierarquização do valor do “português”.

3.2 METAPRAGMÁTICAS EXPLÍCITAS, O VALOR DO “PORTUGUÊS” E OS CORPOS

Povinelli (2016, p. 211) afirma que “o discurso metapragmático inclui todas as referências implícitas e explícitas a [tais] codificações, usos e contextos, próprios ou impróprios”. Nas duas entrevistas, encontramos tal discurso metapragmático, tanto implícito quanto explícito, encadeando predominantemente o lugar de quem fala como falante (in)competente do “português”. Mas essa explicitação e essa hierarquização não são separadas dos mesmos elementos que dão coerência aos excertos anteriores e à legibilidade dos corpos em jogo na cena narrativa.

Assim é que, no Excerto 3, *Arry* avalia o “português” como “muito difícil” para “eles”, aí funcionando como uma referência genérica a leste-timorenses, ela inclusa.

Essa dificuldade de *Arry* é encadeada a uma impossibilidade de qualificação de professores leste-timorenses: um “uso impróprio” que permanece como suspeição – longa pausa de 2.4 segundos – incompleta e fragmentada – um português muito (2.4) não é um (.) um português <XXX> português não é muito – para finalmente ser silenciada em referências explícitas aos usos “próprios” do “português” – aqui no

Brasil – indiciados com ênfase dupla em seu conhecimento – um professor que sabe **muito** português **mesmo**=.

Excerto 3 – J. = Entrevistadora. A.= Arry.

A.: E eu acho que dois mil e do-doze que eles aplicaram tudo em português, mas os professores que ensina português lá na faculdade é o, os professores que aprende: assim um curso que eles prepara eles pra ensinar acho que um, um ano, >ou< seis meses pra preparar [eles.
 J.: [Aham=
 A.: =Assim, só pegar as matérias, transpor pra português e ensina eles assim=
 J.: =Uhum, [uhum]
 A.: [E eles que ensina, acho que na, um po, um português muito (2.4) não é um (.) um português <XXX> português não é muito (.) igual aqui no Brasil, os professores é muito (.) é um professor que sabe muito português mesmo=
 J.: =Uhum
 A.: °hum° (.)
 J.: E inglês, cês aprendem?
 A.: A gente aprende. Eu acho que lá maioria go-, aprende mais língua inglês do que português.=
 J.: =A:=
 A.: Eles acharam que o português é muito difícil por causa do: (.) verbo.=
 J.: =[Sim

Fonte: AUTOR (2017).

Esse excerto preserva as características recorrentes de nossa interação durante toda a entrevista: *Arry* usa pausas indiciando hesitações, retomadas indiciando incompletude ou inadequação, e eu mantenho repetidamente os elementos de confirmação em fluxo contínuo de turnos – Uhum, Hum, A:, Sim, na esperança espontânea, ainda que vã, de fazer a narrativa fluir.

As formas linguísticas parecem, então, refletir a incompletude que marca a socialização em “português” para leste-timorenses. A função metapragmática deste excerto é exercida pela própria fragmentação do fluxo narrativo, oferecendo coerência e durabilidade à hierarquização linguística constituída pela metapragmática explícita.

Em sentido contrário, *Jogador* narra seu aprendizado do “português” como um acúmulo de oportunidades:

Excerto 4 – Ja. = Entrevistadora. Jo.= Jogador.

Ja.: Aham=
 Jo.: =E aí, com os desenhos eu já tinha noção do português=
 Ja.: =Entendi=
 Jo.: =ou seja, quando você, lá na minha cidade é muito difícil alguém de lá, que nasceu lá, não falar o português. É muito difícil.=
 Ja.: =A:=
 Jo.: =Porque tem amigo no Brasil, vai jogar uma bola, vai conhecer o tio que mo[ra lá], alguém trabalhou.
 Ja.: [°entendi°
 Jo.: Tem gente que já estuda no Brasil, paraguaios que vão estudando no Brasil.
 Ja.: =Ensino médio, XXXX, fundamental=
 Jo.: =completo.=
 Ja.: =entendi=
 Jo.: =É por que a rede pública lá aceita estrangeiros=
 Ja.: =uhum=
 Jo.: =como é fronteira.

- Jo.: =aham, pra mim o português foi muito mais fácil de passar porque em casa a gente tinha tevé a cabo, que não é caro lá=
- Ja.: =a: aham=
- Jo.: =e era mais ou menos, trinta, nem trinta reais por mês a gente pagava. Mas era ilimitado, era uns quarenta canais mais ou menos, e nesses canais aparecia muito; muita tevé aberta brasileira que eles captavam pelo satélite. Então, apareciam, passavam mais ou menos umas quatro a cinco emissoras brasileiras lá. E geralmente no horário da manhã que eu ficava em casa, que eu era mais novo, passava desenho.
- Ja.: Em português?=
- Jo.: =Em português. E passava também na tevé paraquaiá mas eu achava mais interessante os da tevé brasileira né, que geralmente eram desenhos mais novos e tal. E: assim eu fui aprendendo. Eu tive também uma empregada, na minha casa, que cuidou de mim desde que eu nasci até os sete anos, eles eram brasileiros. A família dela era brasileiros, a família inteira mais ou menos, só que eles moravam no Paraguai. E, ou seja, minha mãe trabalhava, >ela< dava aula a noite, minha mãe era professora, e eu ficava sozinho em casa. E pra não ficar sozinho em casa minha mãe me deixava na casa da empregada. E a família inteira era brasileira, ou pelo menos falava o português já.

Fonte: AUTOR (2016).

Em casa com a tevé a cabo e a empregada doméstica brasileira; na rua, com os amigos e parentes que moram, estudam e trabalham no Brasil, todos esses espaços narrados são articulados a avaliações de que o difícil é não falar o português, uma inversão da formulação de *Arry*. E a metapragmática explícita é apresentada em grau ascendente em prelúdio funcional (passar no Celpe-Bras) – o português foi muito mais fácil de passar – e conclusão “cultural” – na minha cidade é muito difícil alguém de lá, que nasceu lá, não falar o português. Nesse ponto, esse padrão de socialização precoce com práticas linguísticas em “português” é atribuído à sua posição na fronteira do Brasil – como é fronteira, como contexto “adequado” às práticas linguísticas desejadas para a mobilidade estudantil – pra mim o português foi muito mais fácil de passar.

Novamente a abundância de elementos denotacionais no decorrer da narrativa dá coerência à sua “facilidade com o português”. Aqui, como no Excerto 3, as formas linguísticas refletem o processo de socialização em português, mas em sentido oposto: a narrativa com muitos elementos denotacionais – abundantes e redundantes – exercem a função metapragmática de tornar inteligível a narrativa de múltiplas oportunidades de socialização em português.

Os dois últimos excertos, 5 e 6, mobilizam formas linguísticas que incidem sobre quem fala de maneira direta e explícita, de modo que os recursos metapragmáticos se acumulam como índices do corpo que fala, enquanto o corpo que fala regula os recursos metapragmáticos a serem acionados.

Arry continua insistindo na dificuldade geral dos leste-timorenses em aprender “português”, tanto numa avaliação da competência – é muito difícil pra gente aprender o português, a gente não consegue – quanto em oportunidades de socialização – mesmo que na escola a gente aprende português, lá fora a gente já esqueceu.

Excerto 5 – J. = Entrevistadora. A.= Arry.

J.: E você não queria ter aula [mais de ^omalai^o?
A.: [Não] Porque (.) a gente é obrigatório pra aprender português.=
J.: =[A:]:
A.: [E quando eu observei lá ^é muito difícil pra gente aprender o português.
J.: =Uhum=
A.: =Muito mesmo, mesmo que na escola a gente aprende português, lá fora a gente já esqueceu.
J.: A::, entendi.(.) É mais na escola que aprendia português?
A.: [português.=
J.: =Entendi.
A.: =^oé^o=
J.: =Ahãhãhã=
A.: =Mas pra falar mesmo acho que a gente não consegue, até:: (.) até, às vezes até hoje.=
J.: =Até hoje?
A.: =^oé^o. Que tem maioria (.)
J.: Mas aí o propósito era aprender português, ^{cê} queria aprender [português].
A.: [Eu quero [aprender >português< @@
J.: [A:: ^{cê} quer? @@ Mas você já sabe português, né, Arry? Tá falando. @@
A.: @@ Quando eu fico muito nervosa, eu falo muito @mal@.
J.: Não tem- não preocupa com isso não. Isso é só impressão sua.@

Fonte: AUTOR (2017).

Ochs (2006) destaca o quadro temporal de referência como elemento narrativo fundamental na costura entre experiência, memória, antecipação e imaginação. Mas a autora também chama atenção para uma tensão na linearidade narrativa: eventos passados podem levar tanto a uma projeção de futuro, quanto a especulação sobre o futuro pode levar à retomada de eventos passados. É exatamente esta tensão que está colocada na alternância de tempos narrativos no Excerto 5, presente-passado-presente-futuro. Alguém poderia argumentar que é o “desconhecimento” de Arry das formas temporais em “português” que produz essa alternância, mas certamente não se pode negar que ela também usa um dêitico de tempo – até hoje – para ordenar sua narrativa, regulando eventos temporais na construção de sua posição como uma falante “incompetente” do “português”. Este “até” leva a avaliação do seu aprendizado como ainda em andamento, envolto em afetos que colocam o valor do que ela diz no conjunto das emoções da vida cotidiana em seu contexto de mobilidade.

Os quatro últimos turnos do Excerto 5 encadeiam uma negociação metapragmática explícita sobre a hierarquização naturalizada. O riso preenche os quatro turnos, eu e ela nos esforçando para encontrar o lugar do “português” nos espelhos dos corpos que falam, corpo inadequado/autorizado. Se

o que perturba a língua social e a transforma em língua individual não é a linguagem por ela mesma, mas, pelo menos em parte, na interioridade pré e não linguística, os vínculos afetivos e corporais, as necessidades, os imaginários e as superfícies que a linguagem marca/é marcada e contraria/é contrariada. (POVINELLI, 2016, p. 228)

então, os risos marcam as formas metapragmáticas explícitas com os vínculos afetivos e corporais construídos ao longo da entrevista em particular, mas também da etnografia em geral, confrontando os afetos que regulam as performances linguísticas e suas avaliações – uma projeção metapragmática para uma pragmática do corpo marcado pela “inadequação” da língua.

PINTO, Joana Plaza. Corpo como contexto-de-ocorrência de metapragmáticas sobre o português em socializações de estudantes migrantes para o Brasil. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 751-768, set./dez. 2018.

Assim como *Arry, Jogador*, no Excerto 6, também racionaliza seus usos prévios, no entanto com enquadre positivo, já que “estudar o português” não é necessário – não é que você estuda o português, como a gente é, mora na fronteira, pra falar não tem dificuldade. Mas ele também confronta suas próprias “inadequações” sem indiciar diretamente com o “português” – ela corrige sua, sua escrita, pra escrever é outra história.

Excerto 6 – Ja. = Entrevistadora. Jo.= Jogador.

Jo.: Ou seja, não é que você estuda o português, não, você estuda o que vai cair na prova do Celpe-bras.
Ja.: Entendi.
Jo.: Então você tem- aí ela corrige sua, sua escrita.
Ja.: Aham.
Jo.: Que como a gente é, mora na fronteira, pra falar não tem dificuldade, né?
Ja.: =[Sim.
Jo.: [Agora pra escrever é outra história.

Fonte: AUTOR (2016)

A escrita encontra uma orientação explícita na convergência pressuposta oral-escrito: em sabendo falar “o português” reconhecido como “da fronteira”, ele precisa destacar as linhas narrativas diferentes de suas práticas orais e de práticas escritas, respondendo ao valor destas últimas na socialização institucional universitária. A escrita, em oposição à fala, é outra história. Como sintetiza Signorini (2002, p. 120-121), “no que se refere às formas de pressão sobre o falante, quanto mais forte a ‘cultura de padronização’, nos termos de Silverstein (1996), maior a polarização diglósica entre domínios de uso e funções, e entre formas e códigos comunicativos”.

4 PROJEÇÕES METAPRAGMÁTICAS EM CORPOS COMO CONTEXTO-DE-OCORRÊNCIA

Nessas narrativas circunscritas numa rede de mobilidade transnacional programada e institucionalizada, recursos metapragmáticos remetem aos discursos sobre diferentes repertórios de língua projetados como uso do “português”.

Entender as projeções metapragmáticas como certas regulações metapragmáticas fortemente explícitas projetadas por categorias pragmáticas fez com que eu prestasse atenção às formas linguísticas que assumem uma função metapragmática nessas narrativas.

Se a “metapragmática [...] modela as relações de sinal de indexação no contexto como segmentos de evento de texto de interação” (SILVERSTEIN, 1993, p. 36), se “a função metapragmática serve para regular índices dentro de evento(s) interpretável(eis) de tal e tal tipo que o uso da linguagem na interação constitui (consiste de)” (SILVERSTEIN, 1993, p. 37) e se “os próprios segmentos de texto interativos metapragmaticamente funcionais têm uma dimensão pragmática” (SILVERSTEIN, 1993, p. 40), a dimensão pragmática também implica uma metapragmática, como camadas sobrepostas, cujo funcionamento só é possível ver no evento comunicativo.

[a] função metapragmática assegura que, na maior parte das trocas comunicacionais e, de fato, na própria “cultura”, com as identidades que ela define, como, por exemplo, gênero – se faça a experiência de uma totalidade estável e suficientemente coerente. (POVINELLI, 2016, p. 211-212)

As hesitações e as condições inibidoras, por um lado, e o progressivo acúmulo denotacional e as condições promotoras, por outro, se inserem, inevitavelmente, na totalidade da “cultura” que regula hierarquizações linguísticas e categorias corporais de diferença como parte coerente dos sucessos e fracassos (narrativos e migratórios). Ancorados no mundo material, os recursos metapragmáticos (função metapragmática ou metapragmáticas explícitas) e as práticas de socialização não são legíveis sem o corpo que fala no excesso do ato comunicativo (BUTLER, 1997; FELMAN, 1980).

Portanto, o que instiga a pensar esses extremos opostos é como o corpo se constitui como condição para se dizer certas coisas, ao mesmo tempo que é constituído pelas coisas que diz. É por isso que defendo a inclusão em nossas análises de uma ordenação indexical do corpo que fala, na medida em que se projeta e projeta suas(seus) interlocutoras(es). Tal ordenação pressupõe, ao final da linha abstrata que conecta os vários níveis semióticos pragmáticos e metapragmáticos (SILVERSTEIN, 2003), agentes sociais, encarnados em corpos que são indiciados por formas linguísticas consideradas apropriadas e efetivas ao corpo como contexto-de-ocorrência, nomes, pronomes, adjetivos e sentenças inteiras como “ela”, “ele”, “mulher”, “homem”, “paraguaio”, “leste-timorense”, “jovem”, “falante bilíngue do português”, “mal falante do português”, e assim por diante.

O espaço colocado pela denotação e pela indexicalidade chega à categoria de função social pelo intermédio de agentes sociais que, muitas vezes sem saber, se valem da função metapragmática da linguagem e de um aspecto ou outro dos signos gramaticais para ordenar as atualidades indexais e semânticas. (POVINELLI, 2016, p. 217)

Assim, os dois casos nos ajudam a notar quais recursos metapragmáticos remetem aos diferentes repertórios de língua projetados como uso do “português” e fazem referências implícitas e explícitas a codificações, usos e contextos próprios e impróprios das práticas linguísticas indicadas como pressupostas, prévias e encadeadas em eventos narrados como necessários e/ou desejados para a vinda ao Brasil.

Nesse sentido, os regimes metadiscursivos sobre o acesso à universidade brasileira por estrangeiras(os) fazem referência a normas linguísticas, ideológicas e institucionais, destacando-se a questão da socialização sobre as normas institucionais preparatórias como índice do sucesso da trajetória de acesso. Essa socialização e o sucesso da trajetória são fundamentais nas formulações explícitas sobre o valor do “português” de quem narra e sobre a continuidade da experiência atual linguística e estudantil.

Eu gostaria de terminar lembrando que as metapragmáticas produzidas no curso das narrativas – perguntas interpelativas, abundância denotacional, organização temporal, vinculações afetivas das formas interacionais, distinção oralidade-escrita – não apenas orientam a interpretação dos valores linguísticos do que é dito, para a entrevistadora, motivada por uma pesquisa etnográfica e em circunstâncias micro e macrocontextuais

definidas numa escala TempoEspaço⁷, mas também a interpretação da ordenação indexical na qual o corpo que fala (*Arry* ou *Jogador*) se projeta e projeta suas/seus interlocutoras/es.

Cada um imbuí o passado com significado – pessoal e coletivo – e, ao fazê-lo, constrói mundos da vida presentes e projetados. Sujeito a desafiar tanto de fora (ou seja, outros) e de dentro (ou seja, eus múltiplos e conflitantes), esses mundos não são totalmente coerentes e estão sempre evoluindo. Sempre que os narradores lançam uma história, eles se abrem para a reconstrução. Para o melhor e o pior, as práticas narrativas cotidianas confrontam os interlocutores com emoções e idéias imprevistas e, em última análise, com eus imprevistos. (OCHS; CAPPS, 1996, p. 37)

Seria ótimo que essas narrativas fossem a costura reconstruída de cada evento e ação, de modo que oferecessem novos contextos-de-ocorrência para o corpo que fala e age em mobilidade. Parafraseando Povinelli (2016), a linguagem pode denotar e fixar a ordenação indexical do corpo falante e do valor das suas práticas linguísticas, mas as mesmas projeções metapragmáticas podem fornecer os meios de sua ambiguidade, insegurança e indeterminação, e, desse modo, reinvenção.

REFERÊNCIAS

- BAUGH, John. Linguistic Profiling. In: MAKONI, Sinfree; SMITHERMAN, Geneva; BALL, Arnetta F.; SPEARS, Arthur K. (Ed.). *Black Linguistics: language, society and politics in Africa and the Americas*. New York: Routledge, 2003. p. 155-168.
- BLOMMAERT, Jan. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Situar a linguagem*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 91-115.
- _____. Chronotopes, Scales, and Complexity in the Study of Language in Society. *Annual Review of Anthropology*, v. 44, p. 105-116, 2015.
- BLOMMAERT, Jan; JIE, Dong. *Ethnographic fieldwork*. A beginner's guide. Bristol: Multilingual Matters, 2010.
- BORBA, Rodrigo. *(Des)aprendendo a "ser": trajetórias de socialização e performances narrativas no Processo Transsexualizador*. 2014. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006.
- BRIGGS, Charles L. Mediating infanticide: theorizing relations between narrative and violence. *Cultural Anthropology*, v. 22, n. 3, p. 315-356, 2007.
- BUCHOLTZ, Mary. The Politics of Transcription. *Journal of Pragmatics*, v. 32, p. 1439-1465, 2000.
- BUTLER, Judith. *Excitable speech. A politics of performative*. New York: Routledge, 1997.
- FELMAN, Shoshana. *Le scandale du corps parlant: Don Juan avec Austin ou la seduction en deux langues*. Paris: Éditions du Seuil, 1980.
- HYMES, Dell. *Ethnography, linguistics, narrative inequality*. Toward a understanding of voice. New York: Taylor & Francis, 1996.
- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/ Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad.: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

⁷ No sentido argumentado por Blommaert (2015).

- MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Português no século XXI: ideologias linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- OCHS, Elinor. Indexing gender. In: DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles (Ed.). *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 335-358.
- _____. Narrative lessons. In: DURANTI, Alessandro (Ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. New Jersey: Blackwell Publishing Ltd, 2006. p. 269-289.
- _____. Socialization through Language and Interaction: a theoretical introduction. *Issues in Applied Linguistics*, v. 2, n. 2, p. 143-147, 1991.
- _____. Socialization. *Journal of Linguistic Anthropology*, v. 9, n. 1-2, p. 230-233, 2000.
- OCHS, Elinor; CAPPS, Lisa. Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*, n. 25, p. 19-43, 1996.
- PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiência de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2008.
- POVINELLI, Elizabeth. Pragmáticas íntimas: linguagem, subjetividade e gênero. Trad.: Joana Plaza Pinto. *Revista de Estudos Feministas*, v. 24, n. 1, p. 205-237, 2016.
- SALES JR., Ronaldo. 2006. Democracia racial: o não-dito racista. *Tempo social*, v. 18, n. 2, p. 229-258.
- SCOLLON, Ron; SCOLLON, Suzie Wong. *Discourses in place. Language in the material world*. London e New York: Routledge, 2003.
- SIGNORINI, Inês. Por uma teoria da desregulamentação linguística. BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 93-125.
- SILVERSTEIN, Michael. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, n. 23, p. 193-229, 2003.
- _____. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In: LUCY, John (Ed.). *Reflexive language, reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 33-58.

ANEXO

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Cada linha representa um aspecto da fala em interação:

.	entonação descendente
?	entonação ascendente
:	alongamento de som
,	entonação contínua
@	risada
h	Exalação (riso leve, suspiro); cada letra marca um pulso
#	tosse
X	fala inaudível
f̥	fricativa retroflexa surda
-	interrupção abrupta da fala
=	turnos contínuos
[]	fala sobreposta
< >	fala acelerada
> <	fala desacelerada
° °	volume mais baixo
*	sons não falados percussivos
(n.n)	medida de silêncio em segundos e décimo de segundos
(.)	silêncio de menos de 2 décimos de segundo
(())	dúvida na transcrição
()	comentário de quem transcreve

Recebido em 06/07/18. Aprovado em: 29/09/18.

Title: *Body as context-of-occurrence of metapragmatics about Portuguese in socializations of migrant students to Brazil*

Author: Joana Plaza Pinto

Abstract: *This paper analyzes metapragmatic projections about Portuguese in migrant students' narratives in Brazil. Yielded in longitudinal ethnographic research, the narratives focused on the migratory trajectories of coming, reception and permanence and their positions in front of the Portuguese. For this analysis, Povinelli's interpretations of metapragmatics and Ochs's studies on language socialization are central. The analysis points out that the socialization of institutional norms as fundamental in the explicit formulations on the value of Portuguese used by the narrator and the evaluation of the student experience. These metapragmatics guide the interpretation of the linguistic values of what is said, to whom, why and in what circumstances, while the speaking body projects itself and projects its interlocutors in this interpretation. The body is a context-of-occurrence for semiotic resources – the space where conditions are constituted to say certain things and the space that is constituted by the things that are said.*

Keywords: *Student migration. Body. Socialization. Metapragmatics. Portuguese.*

Título: *Cuerpo como contexto-de-ocurrencia de meta pragmáticas sobre el portugués en socializaciones de estudiantes migrantes a Brasil*

Autora: Joana Plaza Pinto

Resumen: *Este artículo analiza proyecciones meta pragmáticas sobre el portugués en narrativas de estudiantes migrantes en Brasil. Producidas en investigación etnográfica longitudinal, las narrativas enfocaron las trayectorias de venida, recepción y permanencia migratoria y sus posiciones delante del portugués. Para esta análisis, son centrales las interpretaciones de Povinelli sobre los estudios meta pragmáticos, y de Ochs sobre socialización por el lenguaje. El análisis apunta que la socialización de las normas institucionales es fundamental en las formulaciones explícitas sobre el valor del portugués de quien narra y la evaluación de la experiencia del estudiante. Esas meta pragmáticas orientan la interpretación de valores lingüísticos del que es dicho, para quien, por qué y en qué circunstancias, mientras el cuerpo que habla se proyecta y proyecta sus interlocutores en esa interpretación. El cuerpo es un contexto-de-ocurrencia para los recursos semióticos – el lugar en que se constituyen condiciones para decir ciertas cosas y el lugar que es constituido por las cosas que se ha dicho.*

Palabras-clave: *Migración de estudiantes. Cuerpo. Socialización. Meta pragmática. Portugués.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço às duas pessoas que se interessaram e engajaram nas atividades da pesquisa, tanto durante as entrevistas quanto em ocasiões diversas ao longo desses mais de dois anos de convivência. Agradeço igualmente a Ana Luiza Krüger Dias e a Letícia Leme da Cruz, pelas reflexões compartilhadas durante a escuta coletiva destas entrevistas. Suas contribuições foram muito importantes para o direcionamento desta análise



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180306-DO0618>

VIAGEM TEXTUAL PELO SUL GLOBAL: IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS QUEER E METAPRAGMÁTICAS TRANSLOCAIS

Luiz Paulo da Moita Lopes*

Branca Falabella Fabrício**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Letras e Artes

Faculdade de Letras

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: Com base na análise da recontextualização de um vídeo profissional brasileiro de funk em um vídeo caseiro nas Filipinas, feito por meninos queer, este artigo discute a ideologia linguística e as projeções metapragmáticas translocais que tal trajetória textual enseja. Pautado em teorias queer, o trabalho explora essa movimentação translocal utilizando os construtos teórico-analíticos de indexicalidade, circulação de discursos, campos de comunicabilidade e performatividade. Argumenta que a ideologia linguística mobilizada no processo de recontextualização focalizado diferencia-se das tradicionais ideologias linguísticas representacionais e modernistas, ao apontar para visões performativas de línguas e dos corpos dos participantes. Tal ideologia é forjada por meio de metapragmáticas translocais que projetam uma lógica de um mundo social como-se. Investiga-la implica a observação de indexicalidades-em-movimento.

Palavras-chave: Recontextualização. Indexicalidade. Ideologia linguística. Translocalidade. Teorias queer.

A resignificação do discurso requer a abertura de novos contextos, falar de modos que não foram ainda legitimados e, portanto, produzir legitimação de maneiras novas e futuras.

(Judith Butler)

1 GLOBALIZAÇÃO, FLUXOS NO “SUL GLOBAL” E O INESPERADO SURGINDO AQUI E ALI

A globalização tem sido explicada, em grande parte, pelos fluxos “de objetos, pessoas, imagens, e discursos” (APPADURAI, 2001, p.5). Se partirmos da ideia de que “a vida humana é baseada em e no movimento” (THRIFT, 2008, p.5), os trânsitos globais contemporâneos poderiam ser caracterizados como a intensificação dessa mobilidade inerente à própria existência. A celeridade, possibilitada pelos avanços tecnológico-digitais, provoca, segundo Appadurai (2001, p. 6), instabilidades e reagregações

* Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-3829-9824>>. E-mail: moitalopes@oi.com.br.

** Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-0006-9924>>. E-mail: brancaff@globo.com.

constantes. Por um lado, os fluxos crescentes promovem disjunções, i.e., “problemas de subsistência, equidade, sofrimento, justiça, e governança” por causa dos desequilíbrios que ocasionam quando encontram realidades sociais depauperadas e contrastantes. Por outro, os deslocamentos incessantes arrastam uma profusão de discursos que, atravessando vidas locais, podem tornar as pessoas conscientes de outras alternativas para elas mesmas. O autor se refere a essa segunda característica como mobilizadora do “papel da imaginação na vida social” (p. 6). Imaginar a vida social local diferentemente talvez seja o grande desafio que a dita globalização possibilita, ao nos situar cada vez mais translocalmente em meio a significados inovadores, criando, assim, oportunidades de confrontar novos sentidos. Tal enfrentamento é potente pois, ao promover o contato de repertórios diversos, pode forjar, na fricção, novos valores, pensamentos e desenhos sociais (FABRÍCIO, 2014, 2018). Pode rearranjar também credos arraigados sobre “língua”, linguagem e comunicação – ponto de interesse deste artigo.

Exercícios de imaginação estão em ação cotidianamente, mas, no momento atual, eles se apresentam na web de forma bastante vigorosa. Devido à sua capacidade de colocar textos em circulação, ambientes digitais possibilitam descentramentos textuais incessantes, ao replicarem-criarem textos em velocidade sem precedentes. Fenômenos virais na internet são indicativos desses movimentos contínuos de (re)apropriações criativas como, por exemplo, a propagação pelos quatro cantos do planeta de vídeos filipinos nos quais um grupo de meninos¹, ao estilizar divas da cena hip-hop contemporânea, subvertem toda sorte de normas e padrões e improvisam outros modos de existência para “línguas”, textos, sentidos e corpos.

Royce Cherdan Lee é o líder do grupo de dançarinos amadores conhecido como Team ASPO. Residente na ilha Cebu, nas Filipinas, produz e publica semanalmente vídeos caseiros nos quais imita-dubla-coreografa, ao lado de amigos coadjuvantes, deusas da música pop de diferentes regiões do globo. As estadunidenses Beyoncé e Meghan Trainor e as brasileiras Valeska Popozuda e Anitta são algumas das musas que fazem parte de seu repertório. As performances viralizaram na Internet a partir de 2014, tendo sido vistas em várias partes do mundo por mais de três milhões de pessoas. Realizadas com poucos recursos e em condições precárias, as produções do Team ASPO assumem a vulnerabilidade como ponto de partida para suas (re)criações. A pressuposição da fragilidade leva os integrantes do grupo a lidar com o imprevisto, o erro e o inesperado, inerentes a qualquer realização, de forma rotineira, sem a preocupação de repará-los. Operam segundo uma outra lógica. Não a lógica do fracasso da imitação, mas sim, a lógica do “como-se”, i.e. a lógica da mímica que se assume como tal e que, sem apelar para subterfúgios, se reinventa. Butler (1997, p. 68) se refere a tal lógica, argumentando que, ao invocarmos o “ser” – em formulações do tipo “alguém/algo é” –, o que fazemos é projetar a ideia de “como se alguém/[algo] fosse”. Em outras palavras, expressamos uma alegoria. Nela, por exemplo, pedaços de madeira viram metralhadoras, tijolos amarrados aos pés simulam sapatos de salto alto, um bote rústico vira o transatlântico Titanic. Da mesma forma, meninos franzinos de bermuda, chinelo e camiseta encenam damas glamorosas e sensuais. Assim, podemos dizer que, na “zona de contato” (PRATT,

¹ Disponível em < <https://www.facebook.com/TeamASPO/videos/608901775921485>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

1987), esses artistas filipinos produzem paródias de celebridades musicais, transformando, com muito humor e ludicidade, as produções profissionais originais em algo novo.

Neste trabalho argumentamos que as performances artísticas do Team ASPO possibilitam o questionamento de uma ideologia linguística modernista, desconhecadora da mobilidade da vida social porque capturada por ideais de estabilidade, pureza e autonomia. A este trio se associam visões essencialistas de língua, gênero, raça, sexualidade, classe social e nacionalidade, nas quais corpo e língua existem em separado. Os Team ASPO cruzam múltiplas fronteiras (MIGNOLO, 2000) e, ao fazê-lo, desalojam, queerizam² e reinventam as chamadas “vozes da modernidade” (BAUMAN; BRIGGS, 2003). Também colocam em xeque o projeto histórico gigantesco chamado de Ocidentalismo (VENN, 2000), um ideal modernista, iniciado no final do século XV. Como um conceito socio-histórico-político e econômico, o chamado ocidente, ao imaginar a projeção dicotômica de hemisférios – norte e sul – e de relações de cima para baixo entre países, investiu na meta de levar o que era construído como ocidente para outras partes do mundo. Tais ambições continuam a florescer na forma do velho globalismo ou globalitarismo ocidentalista (SANTOS, 2000) em uma globalização de cima para baixo, ou na direção convencionalizada norte-sul, particularmente no mundo dos fluxos do capital e da indústria cultural. Estes últimos ganham mesmo um fôlego estupendo em nossas sociedades contemporâneas rentistas e ultraliberais.

Contudo, os fluxos de pessoas e discursos na direção “sul-norte” – ou mesmo na direção “sul-sul”, como mostram nossos dançarinos filipinos – têm se acentuado nas últimas décadas, para além do atravessamento de fronteiras entre estados colonizadores e antigas colônias, típicos do século XX. Tal movimentação vem construindo um tipo diferente de globalização em termos de fluxos de pessoas, culturas, recursos semióticos e discursivos etc. Trânsitos de pessoas e objetos sempre existiram. No entanto, eles são mais abundantes agora em face das tecno-inovações globalizadas, garantidoras de locomoção rápida no tempo-espaço físico e digital.

Os intercâmbios culturais por meio da web têm sido extremamente impactantes embora haja ainda uma predominância do padrão da velha ocidentalização do mundo, particularmente por meio das TVs a cabo e aberta. Nesses espaços, podemos considerar os Estados Unidos como dando sequência a esse processo histórico de ocidentalização na direção que se toma como norte-sul, ao inundar múltiplos espaços com artefatos culturais (musicais e cinematográficos, por exemplo). No entanto, o espaço digital possibilitou a navegação por fluxos culturais por quase todo o mundo independentemente de suas origens. Qualquer um, de sua própria casa, com um pequeno celular, pode, ao produzir e postar artefatos culturais de lugares considerados ‘periféricos’ (MOITA-LOPES;

² *Queerizar* é um termo advindo do que se convencionou chamar de teorias queer. O termo *queer* é ainda utilizado em muitos círculos de forma derogatória para ridicularizar homens gays, mas foi apropriado e ressignificado pelas chamadas teorias queer, como um verbo, para desconstruir significados modernistas, binários e essencializados de gênero e sexualidade. A lógica queer é a da instabilidade, da dessencialização, da desnormalização, da ficção performativa e do “passar por” ou a lógica do “como-se”, que será aprofundada posteriormente. O livro de Butler (1990) é considerado a mola propulsora de tal teorização ao problematizar “a matriz heterossexual” que nos orienta, fazendo-nos passar por homens ou mulheres e por heterossexuais ou homossexuais.

BAYNHAM, 2018), alcançar qualquer região do planeta. Royce e seus amigos são um exemplo eloquente dessas práticas, nas quais postagens na web cumprem trajetórias inesperadas. Pode-se dizer que a circulação célere e imprevisível desses textos lança o/as interlocutores em meio à multidão (HARDT; NEGRI, 2005): de pessoas, desejos, “línguas” e diferenças.

Embora a multidão esteja, de muitos modos, ainda fluindo nas direções “norte-sul” (e vice-versa), que eram típicas do antigo modo de ocidentalização (VENN, 2000), os processos de circulação contemporâneos são, cada vez mais, multidirecionais. A errância e a multiplicação de acasos são constitutivas de nossas sociedades superdiversas (VERTOVEC, 2007), nas quais todos os tipos de coisas (artefatos culturais, discursos e recursos semióticos de toda natureza) estão surgindo em lugares impensáveis (PENNYCOOK, 2012), reimaginando as rotas tradicionais “norte-sul”, ao fluírem em direções rizomáticas, que não podem ser previstas. Em uma perspectiva similar, mas tratando especificamente sobre “línguas”, que constituem outro interesse nosso aqui, Heller (2007, p. 343) indica que “tão logo começemos a olhar mais de perto [o que está acontecendo] ... vemos movimento. Vemos línguas aparecendo em lugares inesperados [...] tomando formas inesperadas”.

São essas circunstâncias que nos motivam a explorar como os Team ASPO recontextualizam nas Filipinas artefatos culturais disponibilizados no YouTube, dentro de um padrão de fluxos que atravessa o chamado sul global. Em especial, focalizamos a translocalização do funk brasileiro “O Show das Poderosas” cantado em “português” por Anitta e encenado, também em português, pelo grupo filipino. A cantora – uma *popstar* do funk brasileiro atual cujos vídeos também viralizaram na internet – performa uma feminilidade heterossexual. Em contraste, a recriação realizada pelos meninos produz um pastiche *queer* que golpeia visões essencializadas de “língua”, linguagem e “identidades sociais”. Nosso foco de interesse é compreender como se dá tal prática de recontextualização ou ressemiotização que tomamos como possibilidade de abordar “língua”, linguagem e subjetividades segundo processos de imaginação ou de “como-se”.

Para desenvolver tal objetivo hibridizamos as reflexões propiciadas pelos funkeiros filipinos e aquelas produzidas por teórico/as que questionam a episteme modernista-colonialista.

2 CIRCULAÇÃO DE DISCURSOS

Alinhados a uma visão de mobilidade, Bauman e Briggs (1990) sugerem que textos – como agregados de signos – só podem ser compreendido por processos contínuos de entextualização-descontextualização-recontextualização por meio dos quais vamos reciclando textos ou fragmentos de textos que legitimamos como adequados aos processos de construção do significado. Um tal processo sugere que textos não são confinados a nenhum espaço específico. São continuamente deslocados de um ambiente semântico e recontextualizados/ressemiotizados em outro (SILVERSTEIN; URBAN, 1996). Nessa transposição textual, algo novo sempre acontece, indicando que toda repetição implica simultaneamente uma transformação. Assim sendo, o que pode parecer

mera duplicação sempre contém algum nível de adaptação a novos ambientes interacionais – pelos quais circulam outros textos, outros discursos, outros interagentes, outras espacialidades-temporalidades, não determináveis a priori. De acordo com essa perspectiva, trajetórias textuais contam necessariamente com contingências e casualidades, tornando as recontextualizações acontecimentos intertextuais imprevisíveis, pois ao mesmo tempo que iteram, citam e copiam outros textos, os transformam em diálogo com circunstâncias emergentes. É esse tipo de circuito que performativamente constrói significados sempre em movimento. A suposta mímesis, como aponta Pennycook (2010), nunca é perfeita, o que se aplica ao próprio objeto mimetizado, ele mesmo uma réplica de uma réplica de uma réplica ... *ad infinitum*. Ao contrário, a imitação é reprodução criativa, fazendo das ideias de estabilidade e originalidade ilusões performativas – uma lógica que dialoga com as teorizações queer (ver nota 3).

Inúmeros autores de nossa tradição filosófica enfatizam a diferença, repetição, intertextualidade e fluidez como características dos processos de significação (DELEUZE, 2004/1968; DERRIDA, 2013/1967; BAKHTIN, 1981, por exemplo). Refutam, portanto, a ideia de contexto original de produção discursiva, em favor da visão de textos em diálogo contínuo com outros textos. Entretanto, em nosso mundo dos fluxos, outro/as estudioso/as têm focalizado a exacerbação dramática dos processos de entextualização-descontextualização e reentextualização, como por exemplo, trajetórias textuais virais (VARIS; BLOMMAERT, 2014). A viralidade é por ele/as abordada como sendo criadora de públicos específicos (BRIGGS, 2007) e de um sentido de “pertencimento de grupo” (VARIS; BLOMMAERT, 2014, p. 6), ao recrutar performatividades identitárias de interlocutore/as. Tais aspectos podem ser elucidados se tomarmos o caso do “Show das Poderosas”³ como elemento de interrogação, por um momento.

O vídeo oficial estrelado por Anitta é uma produção na qual a cantora, acompanhada por um grupo de dançarina/os, canta e dança o funk de sua autoria “Show das Poderosas” em um estúdio. O trabalho é profissional, envolvendo direção e planejamento sofisticados de iluminação, maquiagem, figurino, adereços, coreografia, sincronia, som, enquadramento e edição. A letra em português (conferir Anexo 1) trata de garotas poderosas que provocam inveja por seus corpos e estilo sedutores. Elas são tão espetaculares e competitivas que relegam outras meninas à invisibilidade. Sua dança é sensual, se desenvolvendo dentro de uma “matriz heterossexual” (BUTLER, 1990), mas que é perturbada pela presença de alguns dançarinos que também performam as poderosas, seguindo, de forma impecável, a movimentação corporal de Anitta.

Na imaginação dos dançarinos filipinos, em contraste, “as poderosas” realizam seu show em uma outra paisagem semiótica. Ele é transposto para uma praia entulhada de objetos (carros, barcos, botes, lixo etc.), indicando um espaço em estado de pobreza material. Esse cenário não idealizado – e não higienizado, por assim dizer – é cheio de obstáculos que vão sendo incorporados à performance, modificando os passos do show

³ Disponível em <https://www.youtube.com/results?search_query=anitta+show+das+poderosas>. Acesso em: 25 jan. 2017.

inspirador. Um carro, por exemplo, pode virar uma barra de balé (ver Figura 1 abaixo). A buzina de um navio que passa é aproveitada para marcar o início do “show”. A indumentária se reduz a roupas de uso diário. Royce de alguma forma mimetiza o “português do Brasil”, mas seus movimentos labiais na dublagem não chegam a sincronizar com a letra da música cantada por Anitta, que anima a performance. Em uma primeira visada, a mímica pode ser percebida como falha e cheia de contratempos. Percebe-se que houve algum tipo de ensaio, mas com uma direção frouxa. Entretanto, observando outras atuações do Team ASPO, nota-se que o grupo não tem por hábito se comprometer com repetições exatas dos movimentos de suas inspiradoras, como Anitta, nem corporais nem tampouco linguísticas. A preocupação dos artistas não é com a cópia, mas sim com a renovação de um “modelo” que incorpora elementos semióticos (somáticos e não-somáticos) emergentes ao longo da encenação.

Figura 1 – Captura de tela do vídeo “Show das Poderosas” entextualizado pelo grupo Filipino Team ASPO



Todos esses aspectos ajudam a queerizar ou desnormalizar expectativas sedimentadas sobre vídeos artísticos em circulação. É preciso considerar o imponderável. Por um lado, as circunstâncias de produção das poderosas filipinas indiciam precariedade de recursos; por outro, indexam a experiência queer propiciada por artefatos culturais que circulam na web, incluindo cantar em “língua portuguesa”. Além disso, propiciam uma reflexão sobre linguagem e comunicação. A dessincronização dos lábios de Royce desessencializa não apenas o que entendemos por “português do Brasil”, mas também tudo aquilo que denominamos “língua” tradicionalmente. Em suas performances a “língua” imitada é sempre um fenômeno “como-se” no sentido de que projeta uma ilusão de unidade, homogeneidade e essência que ganha existência em práticas performativas (PENNYCOOK, 2007; MAKONI; PENNYCOOK, 2007). Dessa forma, o “português” de Royce é um tipo possível de “português brasileiro” (como é sempre inevitável que o seja!), revozeado com movimentos labiais “incorretos” ou “repentinos”, que sugerem o efeito do que chamamos “português do Brasil”. Na sua performance *drag*, corpos-meninos se confundem com corpos-meninas, uns passando pelos outros, (assim como transitamos performativamente por referências identitárias normalizadas, ora referendando-as ora transgredindo-as). Do mesmo modo, o “português”, como ficção performativa que é, passa sempre por “português”. Royce não investe em ir além dessa sugestão. Acompanhando seu gesto, entendemos que a entidade que nomeamos

“português” é na verdade um ‘passar por’ que se sedimenta em práticas de normalização daquilo que se considera “o português” do Brasil. O jogo “como-se” seria, assim, constitutivo de nossas ações semióticas (linguísticas e não-linguísticas), de quem somos e das formas de comunicação (ver MOITA-LOPES, 2018).

O grupo nos convida, então, a projetar um outro território de significação onde a experimentação com signos e jogos semióticos prevalecem sobre a repetição de lances normalizados, materializando a percepção de Thrift sobre linguagem (2008, p.7) de que as ações de brincar/jogar devem ser entendidas como “atividade humana perpétua”. Nesse cenário, os jogadores-dançarinos driblam as adversidades com criatividade e imaginação e, ao fazê-lo, brincam com as possibilidades do “se” ou do mundo “como –se”.

3 CIRCUITOS DE COMUNICABILIDADE E A PERFORMATIVIDADE DO MUNDO “COMO-SE”

Observando os dançarinos de uma perspectiva interseccional (SULLIVAN, 2003; BARNARD, 2004; TAYLOR, 2016), podemos dizer que os meninos estão encenando pertencimento a uma comunidade carente do sudeste da Ásia, seja lá o que isso signifique em termos étnico-raciais. É possível também perceber que suas performances perturbam performatividades de gênero e sexualidade tradicionais. Eles não se enquadram na matriz heterossexual. Royce, sobretudo, move seu corpo de uma forma inusitada para corpos masculinos. Entretanto, sua roupa é condizente com parâmetros relacionados a homens jovens (bermuda jeans e camiseta). Apesar disso, seu gestual corpóreo estiliza uma “alta performance” (COUPLAND, 2007, p.146) de um corpo estereotipicamente associado a mulheres. O modo como move os braços, projeta os quadris para trás e requebra seus ombros não só indexam estereótipos generificados de sensualidade, mas também tornam o seu corpo “feminino” o foco de atenção. Além disso, a forma como acaricia o cabelo pintado de louro, conjugada com sua expressão facial, indexa erotização e prazer sexual. Ainda como parte dessa “alta performance” estereotipada, ele caminha com passos ritmados que, ao pressionar uma perna contra a outra, escondem qualquer vestígio de um pênis como índice sexual. Sua recontextualização somática do ‘Show das ponderosas’ investe ainda no meneio do torso-como-se-seios, e do rebolado das nádegas que se viram para as câmeras (ver Figura 2 abaixo). Tal gestual se contrapõe ao dos outros meninos do grupo, que parecem operar mais perto da matriz heterossexual. O contraste, ao lado dos outros índices apontados, constrói o ‘acento’ *queer* que guia a produção do vídeo performativamente. É nesse sentido que Shusterman (2000, p.156) argumenta que “práticas somáticas que afirmam transformar nossa experiência corporal, [...], podem ser analisadas em termos de suas pressuposições, efeitos e ideologias”. A análise envolve tornar recursos semióticos-em-movimento e indexicalidades-em-movimento como lócus de investigação (FABRÍCIO, 2014 e 2018).

Figura 2 – Captura de telas do vídeo “Show das Poderosas” entextualizado pelo grupo Filipino Team ASPO



O vídeo de Anitta, ao ser recontextualizado em uma paisagem semiótica diferente, mobiliza novos recursos que indexam outros sentidos. Apesar da produção de Royce conter alguns rastros do vídeo brasileiro (música, letra, alguns passos de dança, sensualidade), ela esgarça os laços com seu “original” devido aos significados queer indexados. Resta lidar, então, com um enigma: a performance de Royce é repetição com transformação ou é totalmente inovadora? Essa pergunta, em si mesma, queeriza a ideia de um suposto vídeo original de Anitta – também uma ilusão performativa de múltiplas recontextualizações. Somos jogados, então, na indecidibilidade. Qual vídeo é o “original” e qual é cópia? O de Anitta? O de Royce? Os dois apenas fazem sentido performativamente “para e perante uma audiência” (COUPLAND, GARRET; WILLIAMS, 2005, p. 69). Em suas trajetórias, os vídeos constroem públicos particulares, não tendo portanto sentidos a eles intrínsecos. Esse é o campo que Baynham (2015) denominou "sociolinguística performativa".

É essa perspectiva performativa que chama a nossa atenção para como a viagem textual do vídeo de Anitta, ao ser recontextualizado nas Filipinas por meninos em performatividades *queer*, mobiliza outros discursos, interpelando outros públicos. Itinerários dessa natureza podem ser compreendidos pelo que Briggs (2007, p.556) chama “circuitos de comunicabilidade”. Segundo o autor, todo texto é um metatexto, no sentido de que faz projeções metapragmáticas de seu modo de produção, de circulação e de interpelação. Por essa visada, os mapas comunicáveis dos dois vídeos nos conduzem por rotas distintas, mobilizando projeções metapragmáticas diferentes.

O vídeo de Anitta entextualiza um tipo de funk que, tendo sido comodificado pela indústria cultural, se alinha com a chamada música pop carioca ao afastar-se de um tipo de funk reconhecido como sendo de raiz, batidão, ou de periferia (LOPES, 2011). Como tal, sua produção sofisticada é disponibilizada em rede, projetando um público geral de fãs de uma vertente massificada do funk carioca nos contextos nacional e internacional. A amplitude de circuito e audiência parece orientar o conjunto de escolhas técnicas (arranjos sônicos, figurinos, e movimentos) que tipificam um tipo de performance internacionalizada, facilmente reconhecível em atuações de ícones como Beyoncé e Lady Gaga. Essas alternativas sugerem um tipo de interpelação e impacto estético em concordância com um gosto musical estandardizado. Pode-se dizer, então que o público de Anitta, na fase de sua carreira em que lançou o “Show das poderosas”⁴, é unificado pela repetição. Segundo Briggs (2007, p. 555), “os públicos são criados quando os textos os engajam de modos particulares, induzindo-os a se sentirem parte de um grupo social que compartilha uma orientação particular em relação a formas específicas culturais de circulação pública”. Entretanto, o autor pondera que, apesar da possibilidade de modelos de comunicabilidade ensejarem uma determinada ilusão de como o texto vai se movimentar e de como será compreendido, nunca podemos garantir circuitos, audiências e modos de afecção. Esses processos só emergem performativa e contextualmente aqui e ali. É assim que o vídeo de Anitta encontra um público inusitado na ilha Cebu: o Team ASPO. O grupo, em sua ressemiotização do vídeo de Anitta invoca outras pragmáticas e metapragmáticas, que podemos chamar de translocais, devido aos seus atravessamentos ‘espaciais’ em sua circulação (PENNYCOOK, 2010).

A re-encenação das garotas poderosas por Royce e seu grupo na ilha Filipina cria um outro público nos fluxos da globalização, projetando novas possibilidades de interpretação, i.e. novas metapragmáticas. A comunicabilidade em jogo é outra, pois os meninos parecem resistir ao modo de “recrutamento” padronizado esperado pela circulação de realizações midiáticas de massa. As produções caseiras do Team ASPO são semanais, criando um público cativo que se orienta por essa temporalidade. As improvisações que as caracterizam, com rearranjos surpreendentes forjam um enquadre interpretativo de paródia humorístico-crítica que parece “zoar” tanto da tecnologização de produções do *show business* contemporâneo quanto das imagens estereotipadas que elas fazem circular de gênero e sexualidade. Quando são postadas em rede, antecipam uma circulação que faz a dita periferia navegar por mundos urbanos, possibilitando indagações sobre a discriminação, nas Filipinas e em outros muitos espaços, da chamada “cultura LGBT+”.

Além disso, a circulação digital os conduz a um cosmopolitismo do tipo “como-se”. Por essas lentes, reinterpretam a ‘periferia’ filipina, transformando-a com seus movimentos corporais queer. Agem, assim, como se praticassem um *parkour*⁵ marginal,

⁴ Recentemente, a cantora mudou a orientação da carreira em direção a um retorno às “raízes”, como, por exemplo, em produções como “Vai malandra” de 2017, entre outras.

⁵ De acordo com definição do “Dicionário infopédia da Língua Portuguesa sem Acordo Ortográfico, parkour significa: “DESPORTO, atividade desportiva cuja finalidade é deslocar-se entre dois pontos, num ambiente urbano ou natural, seguindo um trajecto alternativo, geralmente mais curto e difícil a nível físico. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa-ao/parkour>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

no qual os obstáculos a serem vencidos não são construções de concreto ou rochas, mas sim a precariedade de recursos disponíveis. Ao teorizar sobre os grafites como forma de interferência em ambientes urbanos, Pennycook (2010, p. 60) compara essa forma de arte gráfica ao *parkour*, ressaltando que a reinterpretação de paisagens tem impacto identitário nos/as artistas e nos habitantes dos espaços redesenhados. Por esse ângulo, os praticantes filipinos de *parkour* se recriam, remodelam seu entorno e impactam aquele/as que com eles interagem ao questionarem, em suas performances multisemióticas, modos de comunicação, territorialização, e subjetivação sedimentados.

Perante tal complexidade, qualquer vínculo com uma perspectiva de representação de um real seria improdutivo. O sentido só funciona na relação de corpos, espaços e múltiplos elementos semióticos cujo nexos se encontra no efeito de conjunto emergente e não na correspondência ato/designação, tão cara a uma abordagem modernista e referencial de linguagem. As práticas de imaginação do Team ASPO também nos auxiliam a realocar essa tradição.

4 A NATUREZA INVENTADA E PERFORMATIVA DAS “LÍNGUAS”: UMA OUTRA IDEOLOGIA LINGUÍSTICA

“‘Línguas’ são invenções políticas e disciplinares” (MOITA LOPES, 2018: 89), devendo, portanto, ser sempre glosadas, o que coloca suas existências sob suspeita. Colorir um estado-nação em um mapa com uma língua é igual a forjar um sentido de pertencimento. Ambos os processos se valem de interesses políticos e econômicos, operando performativamente na conceitualização daquilo que chamamos “língua”. Da mesma forma como um ideal essencialista de uma “língua” recruta a invenção de um estado-nação como uma comunidade imaginada (e vice-versa) (ANDERSON, 1983), uma “língua” também recruta igualmente ideais identitários essencialistas para os habitantes de um estado-nação. Subjaz a tal concepção uma ideologia linguística, i.e. crenças acerca das “línguas” que orientam o que elas são e seus usos (KROSKRITY, 2000; 2004), operando segundo noções de clareza, exatidão, territorialidade, representação do mundo, neutralidade, e descorporificação (MOITA LOPES, 2018). Uma compreensão dessa natureza, que aborda “línguas” como pacotes bem embrulhados e amarrados, só se aplicaria a idealizações como dicionários ou livros de gramática. Tais parâmetros não acolhem fenômenos semióticos como o da circulação viral de Anitta e do Team Aspo.

Assim, vários pesquisadores (MAKONI; PENNYCOOK, 2007; BPLOMMAERT; RAMPTON, 2011; HELLER, 2007, 2010; MOITA LOPES, 2013, 2018, por exemplo) têm argumentado em favor da necessidade de desinventar o conceito de ‘língua’ e fazê-lo operar em outros termos. Argumentam que é necessário pensar ‘línguas’ em relação à comunicação entre pessoas situadas em práticas, e não como algo que paira acima delas (MAKONI; PENNYCOOK, 2007: ix). Assim, a “língua” tem que ser entendida como um fazer performativo, um constante jogo de “como-se”, i.e. de ficcionalização, que na prática situada faz surgir, por meio de repetições e mudanças, modos performativos de construir significados que não pre-existem ao fazer (PENNYCOOK, 2010).

Essa visão é informada pelo trabalho de Butler (1990), para quem a natureza performativa do significado pode explicar como o ser não pre-existe ao fazer. É na ação situada sob um enquadre regularizado (por meio de repetição) e, ao mesmo tempo, driblando tais regularizações (por meio de subversões e mudanças), que significados alternativos são forjados. É também assim que Butler (1990) igualmente explica os significados de gênero e sexualidade como efeitos dos sentidos que produzimos aqui e ali sob a matriz da heteronormatividade, os quais, como as “línguas”, terminam adquirindo um sentido de substância e estabilidade pela repetição. Podemos atribuir, assim, o mesmo status de ficção do “como-se” das “línguas” ao gênero e à sexualidade – como de fato a encenação *queer* dos meninos filipinos convoca. O mundo *queer* (RUTI, 2017; BERNINI, 2015; HALBERSTAM, 2011) é fundamentalmente um mundo do “como-se”, que chama atenção para a natureza sempre performativa do gênero e da sexualidade e, no caso em tela, do que chamamos de “língua portuguesa”.

A ideologia linguística que podemos forjar a partir do diálogo viral entre os vídeos de Anitta e do Team ASPO é crítica de uma ideia de “língua” como “um artifício para imaginar comunidade” e “como um patrimônio compartilhado” (PRATT, 1987, p. 50). Prestigiando uma linguística dos contatos (PRATT, 1987) e das fronteiras (físicas e virtuais), tal ideologia vê no hibridismo e nas misturas uma força constitutiva central. Esse aspecto é típico de um mundo da superdiversidade no qual a conceitualização tradicional de “língua” é destronada em favor da ideia de mesclagem de recursos semióticos de natureza diversa, distribuídos desigualmente na vida social e que utilizamos uns com os outros ao agir no mundo performativamente aqui e ali (BLOMMAERT, 2010; HELLER, 2010).

Essa forma de abordar a linguagem opera na contramão de uma ideologia linguística referencialista, segundo a qual a “língua” representa o mundo à volta de falantes, escritor/as etc. Na visão performativa que exploramos em companhia de Anitta e Team ASPO, os significados não pre-existem aos usos. Assim, referenciar o mundo é somente uma das possibilidades de forjar significados. Nosso/as parceiro/as de viagens textuais nos mostram que é mais operacional pensar em como construímos significados ao indexar discursos (conhecimentos, valores, e ideologias) que vão recontextualizando e metamorfoseando performativamente nossos textos (BLOMMAERT, 2010). Esta visão também colabora para pensar a linguagem e a construção de significado em fluxo movimentado por processos incessantes de entextualização e indexicalidade.

Vista pelas lentes de uma outra ideologia linguística, a trajetória do ‘Show das Poderosas’ acima discutida ganha nuances adicionais. Se pensarmos no deslocamento do “português brasileiro” para uma região inesperada, a ilha de Cebu, vemos não apenas um redirecionamento de rotas tradicionais seguidas por artefatos culturais, do sentido “norte-sul” para o sentido “sul-sul”, mas também uma problematização da projeção dessas divisões. Além disso, o “português” reaparece de repente na Ásia, para onde foi levado durante o chamado período das Grandes Navegações, reciclando um tipo de globalização completamente diferente do desenvolvido pelos portugueses nos séculos XV-XVIII. As “navegações” que a web agora propicia flui em uma globalização desterritorializada, que se expande em uma variedade de trilhas incertas.

Se o funk brasileiro de Anitta tivesse irrompido em Moçambique ou Angola ou no chamado mundo do português global (MOITA LOPES, 2018), não causaria estranhamento por conta da influência da mídia brasileira nesses espaços, incluindo o próprio antigo colonizador, Portugal. As Filipinas como destino do “Show da poderosas” é bastante singular, pois quebra expectativas quanto a sua circulação e quanto ao papel que o “português” exerce no mundo.

Em relação a esse aspecto, a lógica do “como-se” parece também incidir sobre o a atividade lúdica de mimesis que envolve o uso do “português” por Royce. Imitações dessa natureza são típicas de performances de *drag queens* pelo mundo afora. Entretanto, não é usual vermos o ‘português’ do Brasil nessa função que geralmente cabe ao “inglês” como “língua franca internacional” ou “língua da globalização”. No caso de Royce Cherdan Lee, porém, tal situação não causa espanto, pois uma rápida pesquisa na Internet mostra que usos transidiomáticos (JACQUEMET, 2005) fazem parte de seu cotidiano. Em sua página do Facebook, por exemplo, ele parabeniza seu namorado em “inglês”, “filipino” (ou “cebuano”) e gírias e emoticons correntes na Internet :

A very Happy Birthday to my Handsome/Humble co-Auditionee in PBB 737, my Boy Friend Jan Cee! *Emoticon kiss* (Soon to be Artista) Thank you very much so much for being a nice friend and also for believing in my Talent. Hehehe! Salamat jud kaayog dako sa imong gihatag nga oras sa katong panahon nga nag linya tag pila ka oras para sa atong pangandoy og sa pagkig cheka about sa imong life. Hehehe! May the god bless you always and your family. Stay healthy, good boy and of course handsome. Hehe! I miss you and see you around. Mwuahhugz! xoxo c:

Essa prática de transidiomaticidade não causa espécie uma vez que, nas Filipinas, além das duas “línguas” oficiais, “filipino” e “inglês”, 19 outras “línguas” são reconhecidas no país. Tal vida transidiomática pode explicar, assim, o aparecimento de mais uma – o “português”. Um tal “estado-nação” construído em meio a tantos recursos semióticos, e no qual a entidade “língua” é descentrada, é terreno fértil para acolher outros recursos.

5 IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS E METAPRAGMÁTICAS TRANSLOCAIS

Nosso empenho em acompanhar a trajetória textual do vídeo de Anitta para as Filipinas, e sua re-entextualização/resemiotização, indica a necessidade de operarmos com uma lógica de mobilidade que dê conta dos usos de linguagem em nossos tempos de fluxos. A fluidez acentuada da atualidade, que possibilita imaginações inovadoras sobre nossas vidas sociais (inclusive sobre “línguas” e linguagem), parece visibilizar a natureza ‘como-se’ do fenômeno que chamamos “língua” e “categorias identitárias”, (como homens, mulheres, homossexuais, heterossexuais etc). Tal natureza, como argumentamos, é performativa e se vale dos recursos semióticos e corpóreos dos quais lançamos mão aqui e ali. Especialmente, cabe salientar que as ideologias linguísticas tradicionais – em razão de sua matriz autônoma, representacionista, estruturalista e objetivista – não dialogam com uma perspectiva segundo a qual corpo, “língua” e linguagem operam dentro de uma mesma lógica: a do “como-se” ou da performatividade.

Assim, o número infinito de textos em movimento sob os quais vivemos agora torna possível, em nossos processos potentes de recontextualização, o afastamento de concepções estruturalistas e referencialistas, em direção a outras que prestigiam a mobilidade indexical em viagens textuais. Dessa forma, é possível entender não apenas como modelos de comunicabilidade são concebidos e que trajetórias ensejam em seus momentos instanciados de “estabilidade”, mas também como operam as projeções metapragmáticas translocais que tais “estabilidades” provocam. As projeções metapragmáticas do vídeo de Anitta e a do grupo Team ASPO forjam significados translocais no chamado sul global, envolvendo uma produtividade semiótica vigorosa. É claro que as interpretações aqui apontadas são passíveis de refutação por outro/as leitor/as, analistas ou interlocutores/as, indicando como os mesmos índices podem apontar para compreensões e discursos diversos. Tal característica é principalmente intensificada se considerarmos “a temporalidade reversível e multifacetada da comunicação na Internet” (BRIGGS, 2007, p. 556). Em tais circunstâncias, o foco em indexicalidades-em-movimento fornece uma bússola para o trânsito por territórios instáveis.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. *Imagined communities*. London: Verso, 1983.
- **APPADURAI, A. (Org.). *Globalization*. London: Duke University Press, 2001.**
 - **BARNARD, I. *Queer race: cultural interventions in the racial politics of queer theory*. Nova York: Peter Lang, 2004.**
- BAKHTIN, M. *The dialogical imagination*. Michael Holquist (Org.). Austin: University of Texas Press, 1981.
- **BAUMAN, R.; BRIGGS, C. *Poetics and performance as critical perspectives on language and social life*. *Annual Review of Anthropology*, v.19, p. 59-88, 1990.**
- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. *Voices of modernity*. Language ideologies and the politics of inequality. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- BAYNHAM, M. Towards performative sociolinguistics? On coming out and staying out in narrative and interaction. Trabalho apresentado no Congresso Sociolinguistics of Globalization, University of Hong-Kong, mimeo, 2015.
- BERNINI, L. *Apocalipsis queer. Elementos de teoría antisocial*. Barcelona: Egales, 2015.
- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- **BLOMMAERT, J; RAMPTON, B. *Language and superdiversity: a position paper*. *Working papers in urban language & literacies*, v.70, n.14, p. 1-22, 2011.**
 - **BRIGGS, C. L. *Anthropology, interviewing, and communicability in contemporary society*. *Current Anthropology*, vol. 48, n. 4, p. 551-561, 2007.**
 - **BUTLER, J. *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.**
- _____. *Excitable speech. A politics of the performative*. New York: Routledge, 1997.
- COUPLAND, N. *Style: language variation and identity*. New York: Cambridge University Press, 2007.
- COUPLAND, N.; GARRET, P.; WILLIAMS, A. Narrative demands, cultural performance and evaluation: teenage boys' stories for their age-peers. In: THORNBORROW, J.; COATES, J. (Org.). *The sociolinguistics of narrative*. Amsterdam: John Benjamins, 2005, p. 67-88.
- DELEUZE, G. *Difference and Repetition*. London: Continuum, 1968/2004.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1967/2013.
- FABRÍCIO, B. F. The empire blogs back: gendered and sexualized cultural ‘others’ in superdiversified digital trajectories. *Discourse, Context & Media*. Special Issue, v. 4, n. 5, p. 7-18, 2014.

- _____. Policing the borderland in a digital lusophone territory: the pragmatics of entextualization. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Global Portuguese. Linguistic ideologies in late modernity*. Nova York: Routledge, 2018.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Multidão*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- HALBERSTAM, J. *The queer art of failure*. Londres: Durham University Press, 2011.
- HELLER, M. The future of 'bilingualism'. In: HELLER, M. (Org.). *Bilingualism: a social approach*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2007, p. 340-345.
- _____. Language as resource in the globalized new economy. In: COUPLAND, N. (Org.). *The handbook of language and globalization*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010, p. 349-365.
- JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. *Language and Communication*, v. 25, n. 3, p. 257-277, 2005.
- KROSKRITY, P. Regimenting languages: language ideological perspectives. In: _____ (Org.). *Regimes of language: Ideologies, politics and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 2000, p. 1-34.
- _____. Language ideologies. In: DURANTI, A. (Org.). *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell, 2004, p. 496-517.
- LOPES, A. C. *Funk-se quem quisier. No batidão negro da cidade carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto / FAPERJ, 2011.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- MIGNOLO, W. D. *Local histories/ global designs: Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- MOITA LOPES, L. P. Introduction: Linguistic ideology: how Portuguese is being discursively constructed in late modernity. In: _____ (Org.). *Global Portuguese. Linguistic ideologies in late modernity*. Nova York: Routledge, 2018, p. 1- 26.
- _____. Como e por que teorizar o português como recurso comunicativo em sociedades porosas em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. *O português no século XXI. Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 101-119.
- MOITA LOPES, L. P.; BAYNHAM, M. (Org.). Introduction. Meaning making in the periphery. *AILA Review*, vol. 30, p. v-xiii, 2018.
- PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. Londres: Routledge, 2007.
- _____. *Language as a local practice*. New York: Routledge, 2010.
- _____. *Language and mobility. Unexpected places*. Bristol: Multilingual Matters, 2012.
- PRATT, M. L. Linguistic utopias. In: FABB, N.; ATTRIDGE, D.; DURANTI, A.; MACCABE, C. (Org.). *The linguistics of writing: arguments between language and literature*. Manchester: Manchester University Press, 1987, p. 48-66.
- RUTI, M. *The ethics of opting out*. Queer theory's defiant subjects. New York: Columbia University Press, 2017.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SHUSTERMAN, R. *Performing live: Aesthetic alternatives for the ends of art*. Ithaca: Cornell University Press, 2000.
- SULLIVAN, N. *A critical introduction to queer theory*. Nova York: New York University Press, 2003.
- SILVERSTEIN, M.; URBAN, G. *Natural histories of discourse*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- THRIFT, N. *Non-representational theory. Space, Politics, Affect*. Londres: Routledge, 2008.
- TAYLOR, Y. The 'outness' of queer: class and sexual intersections. In: BROWNE, K.; NASH, C. J. (Org.). *Queer methods and methodologies. Intersecting queer theories and social sciences research*. New York: Routledge, 2016, p. 69-84.
- VARIS, P.; BLOMMAERT, J. *Conviviality and collectives on social media: Virality, memes, and new social structures*. Tilburg Papers in Culture Studies, Tilburg University, n.108, p. 1-21, 2014.
- VENN, C. *Occidentalism: Modernity and subjectivity*. London: Sage, 2000.
- VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1004-1054, 2007.

ANEXO

Show Das Poderosas – Anitta

Prepara, que agora é a hora
Do show das poderosas
Que descem e rebolam
Afrontam as fogosas
Só as que incomodam
Expulsam as invejosas
Que ficam de cara quando toca
Prepara

Se não tá mais à vontade, sai por onde entrei
Quando começo a dançar, eu te enlouqueço, eu sei
Meu exército é pesado, e a gente tem poder
Ameça coisas do tipo: Você!
Vai!

Solta o som, que é pra me ver dançando
Até você vai ficar babando
Para o baile pra me ver dançando
Chama atenção à toa
Perde a linha, fica louca

Solta o som, que é pra me ver dançando
Até você vai ficar babando
Para o baile pra me ver dançando
Chama atenção à toa
Perde a linha, fica louca

Recebido em: 05/07/18. Aprovado em: 29/09/18.

Title: *Textual travel by Global South: queer linguistic ideologies and translocal meta-pragmatics*

Authors: *Luiz Paulo da Moita Lopes; Branca Falabella Fabrício*

Abstract: *Based on the analysis of the re-entextualization of a Brazilian professional funk video into a homemade video in the Philippines, made by queer young men, this article discusses the linguistic ideology and the meta-pragmatic projections that such a textual trajectory invokes. Besides being informed by queer theories, the study also relies on the theoretic-analytical constructs of indexicality, circulation of discourses, fields of communicability and performativity. It argues that the linguistic ideology mobilized in the focused re-entextualization process is different from traditional representational and modernist ideologies, as it points to performative views of languages and of participants' bodies. Such an ideology is forged by means of translocal meta-pragmatics that project a logic of an as-if social world. Investigating it implies the observation of in-transit-indexicalities.*

Key-words: *Re-entextualization. Indexicality. Linguistic ideology. Translocality. Queer theories.*

Título: *Viaje textual por el Sur Global: ideologías lingüísticas queer y meta-pragmáticas translocales*

Autores: *Luiz Paulo da Moita Lopes; Branca Falabella Fabrício*

Resumen: *Basado en el análisis de la retextualización de un vídeo profesional brasileño de funk en un vídeo casero en Filipinas, hecha por niños queer, este artículo discute la ideología lingüística y las proyecciones meta-pragmáticas translocales que tal trayectoria textual justifica. Pautado en teorizaciones queer, el trabajo explora ese movimiento translocal utilizando los constructos teórico-analíticos de indexicalidad, circulación de discursos, campos de comunicabilidad y performatividad. Argumenta que la ideología lingüística movilizada en el proceso de retextualización enfocado se diferencia de las tradicionales ideologías lingüísticas representacionales y modernistas, cuando apunta para visiones performativas de lenguas y de los cuerpos de los participantes. Tal ideología es compuesta por medio de meta-pragmáticas translocales que proyectan una lógica de un mundo social como-se. Investigarla implica la observación de indexicalidades-en-movimiento.*

AGRADECIMENTOS

Somos gratos ao CNPq pelas bolsas de produtividade em pesquisa outorgadas a Luiz Paulo da Moita Lopes (CNPq 302935/2017-7) – ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3829-9824> – e a Branca Falabella Fabrício (CNPq 311578/2016-0) – ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0006-9924>.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-180307-DO0718>

MICROPOLÍTICAS DE EXPANSÃO DO PORTUGUÊS: MÃES GERENCIADORAS E DIFUSORAS DE LÍNGUAS

Tatiana Martins Gabas*

Universidade Estadual de Campinas

Instituto de Estudos da Linguagem

Campinas, SP, Brasil

Resumo: A inserção do Brasil na rota das migrações internacionais tem consolidado o português brasileiro como língua transnacional. Tradicionalmente, tem-se discutido a expansão do português com relação às ações macro de políticas linguísticas (ZOPPI-FONTANA, 2009; DA COSTA; CARVALHO; SCHLATTER, 2011; OLIVEIRA, 2013, entre outros). Sob outra perspectiva, este artigo busca, amparado pelos preceitos da Linguística Aplicada (trans/in)disciplinar, discutir ações micropolíticas de promoção do português brasileiro estabelecidas por agentes não oficiais: famílias sul-coreanas transnacionais. Para tanto, são analisados excertos de entrevistas semiestruturadas realizadas com duas mães pertencentes à comunidade sul-coreana localizada na Região Metropolitana de Campinas. O estudo é de natureza qualitativa-interpretativa, tendo sido os excertos analisados, principalmente, com base no conceito de representação (HALL, 1997) e de gerenciamento linguístico (SPOLSKY, 2009). A análise demonstra que as mães-gerenciadoras buscam maneiras ecológicas de desestabilizar a hierarquia da língua inglesa de modo a fortalecer o português nas políticas linguísticas familiares.

Palavras-chave: Migração transnacional. Português. Gerenciamento linguístico. Política linguística. Família.

1 INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, autores têm discutido a expansão do português brasileiro no contexto transnacional focalizando, sobretudo, ações macro de políticas linguísticas. Essas discussões giram, quase sempre, em torno da inserção e da circulação do português no cenário mundial como resultado de gestos institucionais atravessados por políticas externas e de mercado (ZOPPI-FONTANA, 2009); da assinatura de diversos tratados de cooperação educacionais, científicos e tecnológicos entre países (DA COSTA CARVALHO; SCHLATTER, 2011); da oficialidade do português em estatutos de grandes blocos econômicos e penetração da língua na internet, em resposta ao liberalismo recente (OLIVEIRA, 2013).

Sob outra visão, neste artigo, a partir de uma perspectiva *bottom-up*, focalizo algumas micropolíticas de inserção e promoção da língua portuguesa em uma comunidade sul-coreana, considerando os papéis agentivos dos sujeitos envolvidos (SPOLSKY, 2004; MCCARTY, 2011; CANAGARAJAH, 2005). Como

* Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-7464-021X>>. E-mail: tatigabas@yahoo.com.br

recorte/desdobramento de minha pesquisa de mestrado¹, busco, mais especificamente, mostrar que o papel da mãe sul-coreana no contexto específico aqui retratado pode estar associado ao de agente não oficial de promoção do português. Minha expectativa é poder contribuir para a compreensão (i) do modo como o local e o global estão mutuamente e multiplamente imbricados na configuração de políticas linguísticas em contextos de mobilidade; e (ii) da estreita relação entre neoliberalismo e política linguística.

Chamo aqui atenção para a produtiva aproximação dos campos da Linguística Aplicada (trans/in) disciplinar (SIGNORINI; CAVALCANTI, 2004; MOITA LOPES, 2006) e da Política Linguística Familiar (KING; FOGLE; LOGAN-TERRY, 2008; SPOLSKY, 2012; KING, 2016) para a compreensão de como agentes não oficiais podem localmente estabelecer políticas linguísticas e de como o português pode ser compreendido de forma situada em diferentes contextos de mobilidade transnacional nos quais estão atravessadas questões de língua(gem). A aproximação dos dois campos pode igualmente contribuir para a compreensão do contexto multilíngue brasileiro recente.

Para tanto, são analisados excertos de entrevistas semiestruturadas realizadas com duas mães pertencentes à comunidade sul-coreana localizada na região Metropolitana de Campinas (RMC). O estudo é de natureza qualitativa-interpretativista, tendo sido os excertos analisados, principalmente, com base no conceito de representação (HALL, 1997) e de gerenciamento linguístico (SPOLSKY, 2009).

Este texto está organizado da seguinte forma: primeiramente, discorro sobre a formação da comunidade sul-coreana a partir da inserção do Brasil no mercado global. Em seguida, historicizo, brevemente, a configuração de mercados e ideologias linguísticas sul-coreanos. Após esse levantamento, descrevo o papel das mães sul-coreanas enquanto gerenciadoras e difusoras linguísticas, para, por fim, analisar ações de promoção do português por elas empreendidas na comunidade em questão.

2 COMUNIDADE SUL-COREANA DA RMC

A projeção da economia brasileira no mercado internacional, no início do século XXI, resultou no aumento do fluxo migratório no país: reconfiguração da migração interna, novos deslocamentos de emigração de brasileiros e entrada de novos contingentes de migrantes para o Brasil (BAENINGER, 2012). Esse processo pode ser compreendido a partir de um quadro geral mais amplo, em que uma nova ordem econômica global impulsionou a circulação de capital e a mobilidade da força de trabalho (SASSEN, 1988), propiciando novas formas de produção e acumulação do capital, o que resultou na redistribuição produtiva, na reestruturação urbana, na retomada dos deslocamentos populacionais e na inserção do português em novos mercados linguísticos.

Com a internacionalização da economia, alguns países emergentes tornaram-se *players* importantes no mercado global, em função do aumento da entrada de capital e de mão de obra, principalmente a partir da década de 1990. É a partir desse período que empresas oriundas de países asiáticos como China, Japão e Coreia do Sul passaram a

¹ Pesquisa conduzida sob orientação da Profa. Dra. Terezinha M. Maher e concluída em 2016.

investir e a instalar suas filiais em novos mercados, como o Brasil. Segundo Ogasavara e Masiero (2013), apoiados em dados da UNCTAD², os fluxos de investimentos asiáticos no país cresceram consideravelmente durante a segunda década dos anos 2000, figurando as empresas japonesas, chinesas e sul-coreanas como principais investidoras no mercado brasileiro.

Em função da redemocratização e do fortalecimento de suas economias no final da década de 1980, Brasil e Coreia do Sul estreitaram suas relações comerciais por meio de cooperações e acordos bilaterais entre seus governos, bem como de parcerias firmadas entre empresas e prefeituras brasileiras (MASIERO, 1998; OGASAVARA; MASIERO, 2013). Em decorrência disso, duas ondas de investimentos trouxeram, para a RMC e Região Administrativa de Campinas (RAC), empresas sul-coreanas transnacionais que passaram a atuar no país de forma ostensiva.

A primeira onda, em meados da década de 1990, resultou na instalação de empresas de eletrônicos e de telefonia, LG e Samsung, nas cidades de Paulínia e Campinas respectivamente. A segunda onda viabilizou a instalação de empresas de outros segmentos, dentre eles a Hyundai, do setor automobilístico, em Piracicaba. Na sequência, outras cidades da RAC receberam empresas sul-coreanas em seus parques industriais, entre as quais destaco: CJ Corps e MS (Piracicaba), Doosan, Duobao e Dabo Precision (Americana), Kwangjin (Sumaré), Mando (Limeira), Saedong (São Pedro) e Shilla (Tietê)³.

Com a concentração de empresas na RMC e na RAC⁴, um significativo grupo de migrantes qualificados sul-coreanos tem sido transferido para o Brasil para ocupar cargos de gerência nas empresas transnacionais. Esses funcionários são transferidos e permanecem geralmente 5 anos no Brasil para posteriormente serem transferidos novamente para filiais na Coreia do Sul ou para outros países. Eles vêm acompanhados de suas famílias, esposas e filhos. Trata-se de, em média, 2 filhos por família, em idade escolar.

Embora o parque industrial esteja espalhado por diferentes cidades da RMC e da RAC, há preferência por estabelecer residência na cidade de Campinas, em função da oferta de escolas internacionais e bilíngues na cidade, nas quais a língua majoritária de instrução é o inglês. O repertório linguístico das famílias da comunidade durante sua residência no Brasil é composto majoritariamente por três línguas: coreano, inglês e português.

A transferência dessas famílias sul-coreanas para o Brasil é impulsionada por um duplo projeto migratório em curso na Coreia do Sul (KIM, 2009; PARK; BAE, 2009; PARK; LO, 2012): a migração de carreira – *jujaewon*⁵ – com a transferência de funcionários para atuar nas filiais de transnacionais sul-coreanas instaladas em diversos

² Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento.

³ Há empresas sul-coreanas instaladas em outras regiões do Brasil, como é o caso da Dongkuk e Posco, no município de São Gonçalo, no Ceará, e da Samsung em Manaus, porém não com a mesma concentração e contingente de funcionários sul-coreanos como ocorre na RMC e na RAC.

⁴ Segundo a KOTRA (*Korea Trade-Investment Promotion Agency*), há por volta de 70 empresas sul-coreanas atuando no mercado brasileiro.

⁵ Em coreano: 주재원.

países; a migração estudantil – *jogi yuhak*⁶ – com a mudança de estudantes para outros países, visando ampliar a aprendizagem de línguas, em especial da língua inglesa. Ambos os projetos estão intimamente relacionados com um projeto neoliberal que tem orientado as instâncias econômicas, migratórias, linguísticas e educacionais na Coreia do Sul.

3 NEOLIBERALISMO, MERCADOS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

Diferentemente do fluxo migratório sul-coreano resultante do cenário de pós-guerra no início da década de 1960, a transmigração sul-coreana recente atende a uma agenda neoliberal instituída na Coreia do Sul no final da década de 1990, em que, segundo Park e Abelman (2004), a internacionalização, tanto da economia quanto dos sul-coreanos, é parte de um projeto cosmopolitizador – *cosmopolitan striving*. A migração de funcionários e estudantes tem correspondência com as políticas econômicas adotadas pelo país, fortemente influenciadas pela inter-relação entre ideologias e políticas econômicas e linguísticas que assumem o lugar tanto de produtoras quanto de produtos de outras ideologias e políticas.

Ideologias linguísticas, na esteira do que pontua Woolard (1998), não são construções apenas sobre línguas. Antes de tudo, são representações implícitas e explícitas sobre línguas que refletem quadros sociais mais amplos, uma vez que as línguas são instâncias mediadoras entre indivíduos e instituições, isto é, ideologias linguísticas se referem à relação entre formas sociais e formas de falar, usar e pensar as línguas.

No cenário sul-coreano, as ideologias linguísticas refletem a construção da imagem das línguas, principalmente no que se refere ao valor econômico conferido às línguas que circulam na Coreia do Sul e nas comunidades transnacionais sul-coreanas e a importância dessas línguas para as dinâmicas sociais e migratórias.

Após o período de guerra, no final da década de 1950, com um cenário social e economicamente bastante complexo, a adoção de um sistema educacional universal e público foi o que possibilitou a reconstrução da economia, a democratização do ensino e as altas taxas de escolaridade na Coreia do Sul. Esses investimentos resultaram, já na década de 1990, em um período de grande autonomia e projeção econômica, em que a Coreia do Sul, ao lado de Japão e China, se destacou e fortaleceu o eixo dos chamados Tigres Asiáticos. Porém, em 1997, a estabilidade econômica terminou em uma grave crise econômica, aproximando uma vez mais Coreia do Sul e Estados Unidos, desta vez via importação do modelo neoliberal e promoção da língua inglesa.

Com a neoliberalização da economia e a abertura do mercado coreano para investimentos externos, bem como com a expansão dos investimentos coreanos em outros mercados, o inglês, que já gozava de prestígio no país, teve seu *status* ainda mais consolidado, promovendo a inserção do inglês de forma central na educação, no vestibular e nas universidades (PARK; ABELMANN, 2004). Devido ao modelo neoliberal, o planejamento público para as Políticas Educacionais foi lentamente sendo substituído pelas forças de mercado, transformando a educação igualitária em uma educação competitiva (KIM, 2002), altamente influenciada pelos mercados editorial, de ensino extracurricular e de línguas.

⁶ Em coreano: 저기유학.

Altas taxas de escolaridade e de penetração no ensino superior, que poderiam ser lidas como sucesso, na verdade, têm cada vez mais estabelecido uma lógica de competição que é “ao mesmo tempo um resultado da reestruturação econômica e de uma ideologia que tornou a reestruturação econômica possível” (PILLER; CHO, 2013, p.28). Além disso, por meio da dinâmica entre economia e língua, a ressignificação do inglês, na Coreia do Sul, naturalizou o idioma como a língua global da competitividade, tornando o inglês “um dos principais terrenos onde os coreanos competem. A ilusão da proficiência em inglês como um marcador de distinção ‘real’ e ‘justa’ reforça a ideologia e a prática da competitividade” (PILLER; CHO, 2013, p. 26).

O neoliberalismo, explicitamente, tem na sua agenda um modelo econômico marcado pela ausência de regulamentação e de interferência do Estado, mas, de maneira implícita, utiliza um conjunto de mecanismos de regulação, dentre eles a regulação das línguas. Na Coreia do Sul, “o inglês não é uma questão de escolha individual, mas um imperativo coletivo. Enquanto o imperativo para competir é continuamente propagado como uma responsabilidade individual, não se trata de indivíduos que realmente possam escolher em qual terreno e com qual língua desejam competir” (PILLER; CHO, 2013, p.29). Na leitura das autoras, o inglês se tornou uma via importante para a promoção do neoliberalismo enquanto modelo econômico e identitário: ser fluente em inglês é inserir-se no mundo enquanto sujeito cosmopolita e competidor.

Como resultado desse cenário, o valor simbólico da educação e da língua inglesa superou demasiadamente o seu valor prático, porque a competência linguística se tornou mecanismo de mobilidade ou de manutenção social, operando principalmente como um instrumento de seleção para as melhores universidades sul-coreanas. Em função disso, famílias sul-coreanas passaram a se engajar na migração estudantil temporária sob a crença de que o capital cultural e linguístico é mais eficiente quando obtido no exterior. Tanto a transferência de funcionários, que objetivam ascensão em suas carreiras, quanto a mudança de estudantes, que visam o enriquecimento linguístico e curricular, se referem à possibilidade de melhor se inserirem socialmente, ou seja, estão associadas à lógica da competitividade.

Alguns países já fazem parte da rota da migração estudantil temporária de famílias sul-coreanas de forma mais consolidada, como é o caso dos Estados Unidos, Canadá e Austrália, sobretudo porque se trata de países em que há o predomínio de uso da língua inglesa. Outros países, em menor medida, foram inseridos na rota das transmigrações sul-coreanas nos últimos anos, como China, Singapura e Filipinas (PARK; LO, 2012), e acrescento eu, o Brasil, constituindo-se como novo mercado econômico, mas também linguístico, no qual se torna possível, dentro desse projeto migratório, adicionar outras línguas, além da língua inglesa, ao repertório linguístico da família.

Com o estreitamento entre os mercados brasileiro e sul-coreano, as relações entre política econômica, deslocamento de mão de obra e mercado linguístico oferecem subsídios para compreender como políticas verticais de promoção do português estão sendo estabelecidas. Nesse contexto, percebe-se que políticas macro estão orientadas pela relação entre globalização econômico-financeira e globalização linguística (SIGNORINI, 2013), isto é, por modelos (neo)coloniais de expansão da língua tendo a comoditização linguística como consequência.

Para ilustrar a relação entre globalização econômico-financeira e globalização linguística, aponto aqui algumas ações verticais de políticas de promoção de português no mercado sul-coreano, entre outros: convênios entre universidades sul-coreanas e a Unicamp, principal instituição de ensino superior da RMC⁷; parcerias entre algumas empresas sul-coreanas e a Unicamp⁸; bem como a recente abertura do segundo Posto Aplicador do exame CELPE-BRAS na Universidade de Busan⁹. Meu interesse, porém, recai nas implicações dessa relação para o estabelecimento e na condução de micropolíticas de promoção do português empreendidas por atores sociais.

4 MÃES GERENCIADORAS E DIFUSORAS DE LÍNGUAS

Dado o engajamento profundo de mães sul-coreanas na vida acadêmica dos filhos por meio do gerenciamento educacional e da adoção de estratégias para organizar tanto a vida escolar quanto o repertório linguístico (PARK; ABELMANN, 2004; KIM, 2009; LEE, 2010; PARK, LIM; CHOI, 2015), a função de administradora tende a engajar as mães em diversas redes de contatos em que possam buscar e compartilhar informações e estratégias que visam o sucesso acadêmico. Esse engajamento pode ser entendido como um comportamento informacional – *informational behavior* (PARK, LIM; CHOI, 2015), isto é, uma dinâmica de administração da vida acadêmica com estratégias pautadas por informações, conselhos e decisões de outras mães.

Nas experiências de migração vivenciadas por famílias sul-coreanas, essa função de gerenciamento é ressignificada, uma vez que novas línguas são adicionadas ao repertório linguístico dos filhos, e as mães estão inseridas em novas redes de contato. A partir desse engajamento, mães se tornam gerenciadoras e difusoras de línguas. Em contexto de mobilidade, inevitavelmente, há modificações no repertório linguístico e comunicativo de falantes quando expostos a ambientes bi ou plurilíngues. Porém, gerenciamento linguístico, nos termos de Spolsky (2009), não diz respeito às mudanças decorrentes de exposição. Gerenciamento está relacionado a um esforço, a uma decisão explícita sobre línguas a serem usadas, aprendidas, fortalecidas em um domínio. No domínio familiar, trata-se de “esforços para controlar a língua de outros membros das famílias, especialmente dos filhos, de acordo com a natureza das relações familiares” (SPOLSKY, 2009, p. 14).

A família é um domínio social atravessado por práticas discursivas decorrentes de políticas linguísticas também determinadas localmente, que são controladas, em grande medida, por seu(s) gerenciador(es) e que sofrem influências internas e externas, não sendo, portanto “uma unidade fechada: suas práticas linguísticas e crenças estão abertas à influência dos pares, da escola, do ambiente, e de outros fatores”. (SPOLSKY, 2009, p. 29).

⁷ Informação disponibilizada pela VRERI/UNICAMP, disponível em: <www.internationaloffice.unicamp.br/institucional/lista-de-convenios/> Acesso em: 30 jan. 2016.

⁸ Entre outros, é o caso de informação disponível em: <<http://www.inovacao.unicamp.br/reportagem/samsung-inaugura-laboratorio-de-pesquisa-colaborativa-no-parque-cientifico-e-tecnologico-da-unicamp/>> Acesso em: 26 maio. 2016.

⁹ Informação disponível em: <www.download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2015/postos_aplicadores_CelpeBras_012015.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

A figura da mãe-gerenciadora sul-coreana é central na condução dos dois projetos migratórios, o do marido e o do filho, pelo papel que desempenha na organização familiar, em especial na administração do currículo educacional e linguístico dos filhos. A partir de sua figura de autoridade, a mãe, como membro da família, intervém sobre a(s) língua(s) dos filhos, ou seja, estabelece políticas linguísticas familiares (KING; FOGLE; LOGAN-TERRY, 2008; SPOLSKY, 2012) a partir do valor que atribuem às línguas que compõem ou possam vir a compor o repertório linguístico da família. Assim, as representações que as mães têm das línguas do repertório da família, em grande parte atravessadas pelas ideologias linguísticas em circulação na Coreia do Sul e no mercado linguístico global, orientam a tomada de decisões e a organização da(s) língua(s) a serem usadas e estudadas pelos filhos durante e após o período de residência da família no Brasil.

É certo que, por não ser um país de língua inglesa, o Brasil não figura como a primeira opção de destino no rol de países de migração de carreira - dos pais - e estudantil - dos filhos. Porém, a possibilidade de fortalecimento da língua inglesa, em escolas internacionais ou bilíngues, bem como a adição de uma língua latina ao repertório linguístico familiar têm levado algumas mães-gerenciadoras de famílias pertencentes à comunidade a adotarem estratégias bastante pontuais de gerenciamento, promovendo e fortalecendo o português, além das outras línguas do repertório (coreano e inglês).

Partindo desse quadro, amplio aqui a discussão sobre gerenciamento linguístico na comunidade coreana, especialmente no que se refere ao papel de algumas mães como difusoras da língua portuguesa. Mesmo se pautando por políticas neoliberais sul-coreanas, que têm promovido ostensivamente a língua inglesa, algumas mães empreendem de modo ecológico e pontual a desestabilização do papel do inglês, ao tomarem decisões e adotarem estratégias que incluem o português nas políticas linguísticas de suas famílias. Antes da análise, apresento, na próxima seção, o processo de geração dos dados analisados.

5 GERAÇÃO DE DADOS

O estudo aqui apresentado, inserido no campo da Linguística Aplicada, na sua vertente (trans/in) disciplinar, é de natureza qualitativa-interpretativista, com base no que descreve Flick (2009), ou seja, está comprometido em investigar fenômenos de linguagem e sociais que não se pretendem replicáveis, que não buscam determinar relações de causa/efeito automáticas ou prescrever modelos.

Como a pesquisa qualitativa compreende diversas abordagens, adotei, para este trabalho, o que comumente se denomina *Estudo de Caso*, que prevê a descrição dos fenômenos representados a partir da perspectiva dos próprios envolvidos e é amparado pela noção “in situ”, isto é, pela noção de construção social de sentido realizada localmente (SOMEKH; LEWIN, 2005).

Em função do contato prévio, na condição de professora de português para diversas famílias da comunidade sul-coreana, estabeleci critérios para a escolha das mães a participarem do estudo, aquelas que: a) residissem no Brasil há mais de 3 anos (no momento da entrevista); b) promovessem o aprendizado do português no ambiente doméstico; c) tivessem sido meus alunos, seus filhos e elas, durante algum momento do período de residência no Brasil.

Optei por entrevistar¹⁰ apenas as mães e não os pais das famílias, pois, ciente do modelo familiar sul-coreano tradicional, são elas as responsáveis diretas pelo estabelecimento de estratégias de gerenciamento educacional e linguístico a partir do valor que atribuem às línguas. Pautando-me por Park e Abelman (2004), eu optei por focalizar apenas os discursos das mães “porque elas são as gerenciadoras primordiais da educação de seus filhos (p. 647)”.

Foi utilizado como instrumento para a geração de dados a entrevista semiestruturada pautada por um roteiro de perguntas (FLICK, 2009) elaborado com base nos objetivos traçados, no histórico familiar das participantes, bem como nas reflexões suscitadas durante aulas de português ou conversas informais ocorridas anteriormente às entrevistas. As perguntas abertas, de acordo com o que propõe Flick (2009), estimularam as respostas das participantes e possibilitaram adaptações do roteiro no decorrer das entrevistas, o que propiciou mais liberdade e espontaneidade durante o processo.

Inicialmente, foram entrevistadas 5 mães cujas informações mais gerais¹¹ estão sintetizadas no quadro 1:

Quadro 1 – Informações dos participantes

Nome	Número de filhos	Idade dos filhos	Tempo de residência no Brasil (momento da entrevista)	Retorno à Coreia do Sul/ Transferência para outro país
Hyunyoo	1	7 anos	4 anos	Dez/2015
Sunhwa	2	8 e 6 anos	3 anos e 6 meses	Dez/2015
Goeun	1	14 anos	10 anos	Jun/2016
Yoona	2	9 e 6 anos	4 anos	Dez/2015
Minjung	2	15 e 16 anos	3 anos e 6 meses	Jun/2016

Posteriormente, foram selecionadas 2 entrevistas, as de Sunhwa e Yoona, levando em consideração as seguintes variáveis: a faixa etária média dos filhos, o tempo médio de residência no Brasil e o maior engajamento na promoção do português na casa.

Busquei fugir, conforme orientações de Fonseca (1999), de uma interpretação dos dados que considerasse apenas as mães-gerenciadoras enquanto indivíduos, destacadas do seu lugar social, ou apenas como membros da comunidade, desconsiderando o histórico particular da família. Partí, para tanto, de uma abordagem individual e situada, considerando as particularidades no gerenciamento que empreendem sem perder de vista o contexto onde estão inseridas.

Durante a residência no Brasil, as práticas linguísticas das famílias geralmente ocorrem nas três línguas – coreano, inglês e português – nos diferentes domínios sociais nos quais os membros estão inseridos, como escola, igreja, empresa, clubes de lazer, entre outros. Por terem sido minhas alunas de português, as mães entrevistadas sentiram-se mais confortáveis em realizar a entrevista em português.

¹⁰ O projeto de pesquisa passou por avaliação do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), tendo sido aprovado sob o protocolo de número CAAE: 38518314.5.0000.5404.

¹¹ Os nomes das participantes, bem como outras informações pessoais que pudessem identificá-las, foram substituídos de modo a preservar suas identidades.

As entrevistas foram realizadas individualmente entre abril e junho de 2015, e transcritas com base nas convenções do quadro 2:

Quadro 2 – Convenções utilizadas nas transcrições de registros

<i>Convenção</i>	<i>Significado</i>
...	pausa de mais de 02 segundos
P.	Pesquisadora
éh, ah, ãh	pausa preenchida ou hesitação
(...)	supressão de trecho da fala
((xxx))	descrição de atividade não vocal
[xxx]	adequação realizada pelo pesquisador
MAIÚSCULAS	entoação enfática
“ ”	discurso direto
Itálico	termo(s) em outra língua português

Estou ciente de que as decisões sobre as transcrições que utilizo podem ter impacto sobre o modo como as imagens das participantes e de seus usos linguísticos são avaliados pelos leitores. Amparada na discussão de Cavalcanti (2006), compreendo que o trabalho de transcrição de áudios, bem como o de apresentação dessas transcrições, deve ser desnaturalizado pelo pesquisador, ou seja, além dos conceitos teóricos mobilizados, os conceitos e procedimentos metodológicos adotados durante o desenvolvimento de um estudo devem ser entendidos como processos que não são neutros e que necessitam de constante reflexão e questionamentos por parte do pesquisador.

Assim, em conformidade com os conceitos que me acompanham na análise, optei por não “corrigir” ou “higienizar” suas falas, de modo que não são omitidas marcas da língua coreana nos trechos transcritos. Em algumas passagens da transcrição, porém, são inseridas palavras entre colchetes que visam facilitar a compreensão de leitores que não estejam familiarizados com o português das participantes.

Reconheço, apoiada na discussão de Busch (2015), que as marcas do coreano no português sejam bagagens linguísticas que as mães carregam e que evidenciam sua trajetória em contexto de mobilidade, demonstrando como “falantes participam de diferentes espaços que são socialmente e linguisticamente constituídos de diferentes formas.” (BUSCH, 2015, p. 4)

6 AÇÕES MICROPOLÍTICAS DE EXPANSÃO DO PORTUGUÊS

Para compreender de que maneira as mães transmigrantes entrevistadas gerenciam a língua portuguesa no domínio familiar e como, a depender da representação que constroem da língua portuguesa, se tornam agentes locais de promoção do português para famílias da comunidade a que pertencem, me amparei no conceito de representação de Hall (1997), isto é, na premissa de que o sentido atribuído a objetos, pessoas, eventos ou línguas não é um processo automático ou essencializado, e sim construído pelas pessoas de forma interacional e situacional a partir de suas experiências e das relações de poder

que regulam suas vivências. Para Hall (1997, p. 19), representação é a produção de significados e conceitos por meio da língua(gem), em que um conjunto de relações abstratas compartilhadas pelos sujeitos produzem significados a partir de um processo discursivo.

Nesse sentido, o conceito de representação colaborou especificamente para analisar como mães representam a língua portuguesa, atribuindo-lhe valor, e como, a partir dessas representações, gerenciam as línguas que compõem o repertório linguístico de seus filhos, em específico, o português. Para tanto, na transcrição dos excertos das entrevistas, destaco, em negrito, escolhas linguísticas que entendo como pistas discursivas da representação que as mães têm acerca das línguas do repertório da família.

Aponto assim três ações micropolíticas de difusão do português: (i) estratégias de gerenciamento familiar do português, (ii) promoção do português para outras famílias da comunidade e (iii) ressignificação do português ao longo da trajetória migratória.

Conforme define Spolsky (2009, p. 4), gerenciamento linguístico se refere a esforços para modificar práticas, crenças ou línguas a serem adicionadas a um contexto. No contexto familiar, trata-se de decisões explícitas de intervenção que visam fortalecer ou adicionar uma língua ao repertório linguístico dos filhos.

A primeira das três ações micropolíticas está relacionada às estratégias de investimento utilizadas pelas mães para favorecer o aprendizado do português pelos filhos. Embora esteja focalizando ações micropolíticas de difusão do português, coerentemente com as discussões de Busch (2012) e Rymes (2014) acerca de repertório linguístico e comunicativo, entendo que decisões sobre línguas sejam tomadas de modo não isolado, ou seja, nesse ambiente plurilíngue decorrente de um contexto migratório orientado pelo e para o fortalecimento linguístico, as mães-gerenciadoras estão muito cientes de que decisões em favor de uma língua afetam outras línguas do repertório.

Spolsky (2009, 2012) define dois tipos de gerenciamento linguístico: o gerenciamento simples, em que um sujeito toma decisões ou gerencia línguas para si, e outro, o gerenciamento organizado, em que um membro de um domínio, a partir de sua condição de autoridade, intervém sobre línguas de outro membro. Nos excertos que seguem, focalizo duas estratégias descritas por Spolsky com relação ao gerenciamento linguístico organizado: controle do ambiente linguístico e socialização linguística.

No domínio familiar, principalmente em contexto de migração, as estratégias usadas pelos pais de modo a administrarem seu próprio repertório linguístico, podem oferecer pistas também sobre as estratégias adotadas para os filhos, como é o caso de Sunhwa, ao narrar suas decisões:

Sunhwa.: Ah, outra coreana, eu ajuda, pediu comida [eu ajudo a pedir comida], eu ajuda. Outra coreana [fala] “Ah, você [é] melhor, você [fala] melhor português, porquê?” “Ah eu estuda muito português”, (...) **eu assisti filme, eu leio, eu estuda** mais, **mas outros, novo coreano, novo coreano, não é encontra brasileiras, não é assistiu filme, assistiu TV**, tudo não pode falar com vendedor. **Eu falo, melhor ideia** é, muitas vezes encontra brasileiros, muitas vezes viajar, é, melhor, muito melhor é melhor amiga só brasileira.

Observo, sobretudo nos trechos destacados em negrito, estratégias pontuais de gerenciamento que a mãe utiliza para si – **“eu assisti filme, eu leio, eu estuda”** - demonstram o alto investimento na língua portuguesa. A idade dos filhos contribui para a decisão de uma mãe aprender ou não o português. Geralmente, quando possuem filhos pré-adolescentes ou adolescentes, as mães tendem a não aprender o português, porque têm a possibilidade de contar com os filhos como seus tradutores. No caso de Sunhwa, o fato de ter estudado português durante boa parte do seu período de residência no país tem relação com a idade dos filhos quando chegaram ao Brasil.

Chamo atenção para o fato de que o comportamento informacional, recorrente entre mães sul-coreanas, não só diz respeito ao compartilhamento de informações através de redes de contato, mas também ao modo como as mães avaliam suas decisões – **“Eu falo, melhor ideia”** - sempre com referência ao comportamento de outras mães, de outros migrantes – **“mas outros, novo coreano, novo coreano, não”**. O indício forte do *status* positivo que atribuí ao português, ainda que não seja o mesmo *status* atribuído por outras mães – **“não é encontra brasileiras, não é assistiu filme, assistiu TV”** –, demonstra que o investimento no português não é uma decisão unânime e majoritária na comunidade, em função da presença muito forte das ideologias linguísticas sul-coreanas em favor da língua inglesa. Estudos como o de Park e Bae (2009) igualmente demonstram que nem sempre famílias de migrantes sul-coreanos investem em línguas locais, concentrando seus esforços apenas na língua inglesa, e esse quadro não difere do contexto brasileiro.

O investimento de Sunhwa reflete diretamente na maneira como gerencia o português para os filhos e como o gerenciamento é organizado por ela de forma sistemática:

P.: Todo dia [filhos] lê livro?

Sunhwa: **Quase trinta minutos**, pouco, mas depois 15 minutos. **Sábado e domingo, uma hora lê livro português.**

O estabelecimento de rotinas muito específicas, durante a semana – **“Quase trinta minutos”** - e no fim de semana - **“Sábado e domingo, uma hora lê livro português”**-, demonstram haver na família forte controle do ambiente linguístico e estratégias pontuais sobre escolhas linguísticas, isto é, qual língua a ser usada para cada atividade. A decisão sobre a leitura em língua portuguesa de forma sistematizada está relacionada ao que os pais acreditam ser uma boa estratégia de fortalecimento linguístico.

Outra estratégia de controle do ambiente linguístico é a inserção do português em práticas que já são hábitos familiares, no caso da família de Sunhwa, o de assistir filmes. Aqui, a mãe-gerenciadora relata que essa atividade é realizada somente em português, conforme destaque nos trechos em negrito:

S.: (...) mas assistiu filme, **só português.**

P.: Mas quando assiste os outros filmes, daí **em português?**

S.: **Só português.**

P.: *Hot Wheels*, Carros...

S.: Agora *Sponge Bob*, Cinderela, hum...Meu Malvado...

P.: Eles gostam muito, né?

Além do controle do ambiente linguístico, especialmente no que se refere à adoção de estratégias pontuais de uso linguístico para determinadas atividades, a socialização linguística é um método importante, e, apesar de explícito, não envolve uma instrução tão clara como no caso de rotinas de leitura, por exemplo:

P.: Sempre conversa...

Sunhwa: É sempre conversa, porque sábado, domingo de manhã meus filhos [andam de] bicicleta, bicicleta só pouco tempo, só condomínio, os amigos [perguntam] “Donghee, Mijin, você quer futebol?” “Ok, vamos”. *So*, uma hora, uma e meia, futebol, pega-pega, **mas jogando, aprender, escutar mais português, crianças muito rápido é lembro, escuta muito.**

O investimento em atividades esportivas e brincadeiras com outras crianças do condomínio é uma estratégia adotada com vistas à socialização linguística, objetivando assim, o aprendizado e o fortalecimento da língua portuguesa - **mas jogando, aprender, escutar mais português, crianças muito rápido para lembro, escuta muito.** A noção de socialização linguística se refere à integração com o grupo cuja língua desejada é mais falada entre os membros. Em alguns casos, essa estratégia é mais importante do que as decisões sobre línguas tomadas no ambiente doméstico, e pode ser compreendida como um indício forte das políticas linguísticas estabelecidas pelas famílias.

Outra decisão que visa a socialização linguística é a escolha da escola com base na língua majoritária de instrução. Embora Sunhwa tenha adotado estratégias pontuais visando o aprendizado da língua portuguesa no ambiente doméstico, a mudança da escola brasileira para a escola internacional oferece pistas para compreender o papel do inglês para a família. Essa mudança é justificada tanto por Sunhwa:

S. Na [escola] brasileira, 2 anos e seis meses, **na internacional agora [faz] 1 ano.**

P. E por que que eles foram para escola internacional?

S. ((suspira)) Minha família depois, hum, depois não mora [mais] no Brasil, **volta na Coreia, e na Coreia, precisa estudar inglês**, então agora troca. É, mas se mora muito tempo ((risos)) eu acho que não troca escola.

quanto por Yoona:

U. Sim, elas estudavam escola brasileira, né, então, ah...aquele momento eu nunca sabia qual escola é bom ou não, então minha amiga recomendou aquele escola, então minhas filhas estudavam aquele escola.

P. E depois?

U. E depois minha filha mais velha **mudou escola internacional.**

Em ambos os casos, as mães optaram pela matrícula dos filhos em uma escola brasileira no início da residência, decisão que destoa da grande maioria das famílias da comunidade, porém, após algum período, as mães acabam por transferir seus filhos para escola internacional – **“na internacional agora ((faz)) 1 ano”** e **“mudou escola internacional”**. A mudança de instituição objetivou o aprendizado do inglês de forma mais efetiva, em função do retorno à Coreia do Sul, e da necessidade de estudo da língua – **“volta na Coreia, e na Coreia, precisa estudar inglês”**.

A segunda ação micropolítica de difusão do português está relacionada à lógica do comportamento informacional (PARK; LIM; CHOI, 2015), isto é, às práticas das mães da comunidade de compartilharem, a partir de uma rede, informações educacionais que visem o fortalecimento do repertório linguístico e curricular dos filhos. Essa rede de compartilhamento de informações não só informa ou atualiza outras mães, como as influencia e oferece pistas das ideologias linguísticas em circulação. Em função disso, a rede pode ter muito peso para o modo como as mães gerenciam o repertório linguístico dos filhos.

Vale lembrar que a comunidade sul-coreana da RMC possui alta rotatividade de famílias que se mudam para o Brasil ou retornam para a Coreia em períodos diferentes. Assim, tanto a rede quanto as informações nela compartilhadas se alteram e envolvem diferentes arranjos de escalas espaço-temporais que tangem políticas linguísticas, educacionais e de identidade. No contexto de migração sul-coreana, as múltiplas escalas de tempo e espaço organizam a experiência de mobilidade e o aprendizado de línguas (PARK; LO, 2012): o tempo de permanência, o momento certo para o retorno, as macro-escalas históricas que orientam a globalização sul-coreana, além dos mercados linguísticos, espaços geográficos e sociais, pelos e para os quais as famílias sul-coreanas se orientam.

Park, Lim e Choi (2015) apontam o uso de filtros locais, de grupo e baseados nos filhos com intuito de buscar, compartilhar e gerenciar informações acadêmicas que circulam nas redes de contato. Conforme descrito pelas autoras, na Coreia do Sul, essas redes de compartilhamento de informações são formadas nos locais de trabalho, na escola, na família, entre outros.

Em contexto de migração, outras configurações sociais orientam o estabelecimento da rede de contatos. A comunidade sul-coreana da RMC tem uma rede de socialização e de solidariedade muito intensa¹², que está organizada predominantemente em função dos cargos e departamentos que os maridos ocupam. Mães mais antigas na comunidade, pela sua experiência e autoridade, habitualmente orientam outras famílias recém-chegadas para ajudá-las com diversas situações domésticas, de adaptação, mas também são figuras importantes para orientar decisões a respeito das escolhas educacionais e linguísticas.

Geralmente, um filtro muito utilizado e efetivo é o filtro baseado no desempenho do filho, ou seja, se uma mãe compartilha uma estratégia que obteve bons resultados, essa estratégia é avaliada por outras mães como eficaz. Estendendo para o contexto brasileiro, o filtro está baseado não só no desempenho do filho, mas também no desempenho da mãe em situações nas quais elas compartilham as estratégias que adotaram para si com relação ao aprendizado de português. A esse respeito, Yoona, principalmente nas partes destacadas, demonstra que é ciente do seu *status* de confiabilidade e frequentemente compartilha estratégias que adotou para si e para os filhos:

¹² Nem sempre a rede é marcada apenas por solidariedade. Negociações no compartilhamento de informações podem indicar interações conflituosas, demonstrando haver diferentes ideologias e crenças em disputa.

Yoona.: **Sempre eu recomendo, às vezes elas veem meu português**, ah, elas acham que “eu também tem que estudar português”, **isso é muito bom**. Então, sim...eu tenho que estudar mais para estimular para elas.

O engajamento das mães nessa rede de informações, conselhos e reprodução de estratégias não está relacionado apenas ao que elas reproduzem discursivamente – “**Sempre eu recomendo**” -, mas também ao valor que elas atribuem a uma estratégia que teve êxito - “**às vezes elas veem meu português**”. Na condição de mãe-gerenciadora, Yoona também é uma difusora do português na comunidade, orientada pelo *status* positivo que atribui à língua e ao modo como entende ser importante que outras mães também invistam na língua - “**isso é muito bom**”.

Em outros dois trechos, a mãe reforça seu engajamento:

Yoona: Então, **eu quero falar para outros coreanos** também, em primeiro, tira medo ((risos)) aproxima brasileiros, e tenta falar português mais, e isso é muito importante, pros filhos também, sim...e depois fazer amizade com brasileiros, e, é muito bom, ajuda.

[...]

Yoona: Quando outra coreano chega aqui, se ela tem filhos **eu recomendo forte**, “**ah você tem que estudar português**”, porque ela tem que levar filhos ao médico, acho ela tem que resolver muitos problemas sozinha, **então eu recomendo sempre**, e...ah, uh, a mãe que tem filho maior de idade, acho que não tem problema, filhos, eh, filhos sabem falar português ou inglês, acho que eles ajudam mamãe, **mas mamãe que tem filho mais novo, mais pequeno, acho que elas tem que estudar português para viver aqui**, então **eu recomendo**, mas muitas mães têm MEDO de estudar português, eh, acho que elas acham que é totalmente diferente língua. Muitas coreanas sabem falar inglês, se elas estudam pouco mais, acho que elas concordam que português é um pouco parecido com o inglês. Acho que no início elas tem medo de português então acho que estuda só um pouquinho e depois desistiu, muitas pessoas desiste.

Engajadas nessa rede, as mães figuram como orientadoras linguísticas de outras famílias – “**eu quero falar para outros coreanos**” e “**eu recomendo forte**”- tornando-se agentes muito influentes na promoção de línguas na comunidade, quer para os filhos quer para outras mães – “**mas mamãe que tem filho mais novo, mais pequeno, acho que elas tem que estudar português para viver aqui**”.

A terceira ação micropolítica de expansão do português se refere ao processo de ressignificação da língua ao longo da trajetória migratória da família no Brasil, uma ressignificação que parece objetivar a garantia de um lugar para o português no repertório linguístico da família mesmo no período pós-residência no país. Se a migração é uma resposta à intensa competitividade e à globalização, um processo no qual estão imbricadas diversas questões de língua(gem) e múltiplas escalas, o valor atribuído às línguas do repertório não é uniforme, pois está relacionado às camadas temporais e espaciais que regulam a trajetória de migração.

Ao longo do período de transplantação, a representação do valor que as mães atribuem ao português se modifica. A língua é ressignificada a depender do estágio da migração e da composição da família, principalmente no que se refere à idade dos filhos. Em famílias em que o português é valorado positivamente, a exemplo das famílias da Sunhwa e Yoona, nos primeiros anos, o fortalecimento do português está relacionado à

importância que atribuem ao aprendizado da língua, à convivência com brasileiros e adaptação no Brasil, entre outros. Porém ao final do período de residência, as mães-gerenciadoras passam a valorar a língua com vistas a sua sobrevivência no retorno para a Coreia ou na reemigração para outros países.

Na condição de gerenciadoras linguísticas de seus filhos, as mães coreanas não deixam de se alinhar às ideologias linguísticas em operação na Coreia do Sul, uma vez que são elas que orientam o processo migratório, as políticas linguísticas nacionais e direcionam o sucesso acadêmico dos estudantes. Nesse sentido, a escolha da escola é um exemplo desse alinhamento, no entanto, apesar de compreenderem a posição inferior que o português ocupa nesse jogo hierárquico, as mães buscam modos de incluir ecologicamente a língua portuguesa, ainda que essas decisões compitam com as decisões em favor do inglês, a partir de seu valor nas políticas linguísticas locais e globalmente estabelecidas.

As representações atribuídas ao português estão em constante diálogo (afirmando ou confrontando) com as ideologias linguísticas em circulação na Coreia do Sul. Em função disso, as mães-gerenciadoras estão cientes de que o fortalecimento do português na família é uma atitude que destoa do investimento que predomina na Coreia do Sul com relação a línguas de maior capital linguístico:

Yoona: Então na Coreia também, ah...**todo mundo quer falar inglês e chinês** e outra língua também, então português é ainda não popular e famoso, mas acho que no FUTURO o português também fica mais popular e famoso, e éh, hum... **é fácil aprender espanhol, né?, se eu fala português bem**. Então acho que é imporTANte. Então acho que é imporTANte. Eh...**e meu filho e eu tem interesse em português, então é muito divertido**. Isso é muito importante né? ((risos)) muito divertida e...é bom.

Na dinâmica da ecologia das línguas, as mães-gerenciadoras criam modos agentivos que, de alguma medida, desestabilizam verticalizações linguísticas orientadas por noções neoliberais. É certo que a promoção do português está orientada pelo valor, inclusive futuro, que a língua adiciona ao repertório da família – **“é fácil aprender espanhol, né?, se eu fala português bem”**. Porém concordo com Haugen (1981 apud MAHER, 2008) quando este descreve o caráter competitivo das línguas em um mercado linguístico. Nesse sentido, no contexto da comunidade, investir no português pode, para algumas famílias, significar reduzir os investimentos no inglês.

Em razão disso, entendo como dinâmica ecológica o fato de Yoona e Sunhwa adotarem formas para acomodar o português sem colocar em risco a desejada alta competência em língua inglesa, uma vez que estão cientes principalmente da representação do inglês na Coreia do Sul – **“todo mundo quer falar inglês e chinês”**. Como Maher (2011), compreendo que as decisões sobre línguas devem ser analisadas a partir da relação de co-dependência “tendo em mente a relação ecológica, já que cada língua não deve ser considerada uma entidade separada, ignorando-se, assim, a interação que necessariamente ocorre entre as línguas do repertório verbal” (p.10).

Assim, parece haver uma predisposição à continuidade do português:

Sunhwa: **Eu não quero esquecer português.**

P.: Por que Sunhwa?

Sunhwa: **Eu gosta de português, eu não quero esquecer português**, porque português parece *Spanish* e **eu quero depois [que] vai voltar na Coreia, elas estudar *Spanish***, português ajuda *Spanish*.

Assim como muitas mães da comunidade, Sunhwa e Hyunwoo igualmente demonstram interesse no aprendizado futuro do espanhol. Porém, o fato de valorem positivamente o português - **“meu filho e eu tem interesse em português, então é muito divertido”** e **“Eu gosta de português, eu não quero esquecer português”** – parece funcionar como uma estratégia para incluir a língua portuguesa nos planos futuros da família ao associá-la ao espanhol – **“é fácil aprender espanhol, né?”** e **“eu quero depois vai voltar na Coreia, elas estudar Spanish”** - que goza de maior prestígio na Coreia do Sul.

A associação do português ao espanhol pode ser entendida como a materialização de uma ideologia linguística macro (o status atribuído ao espanhol na Coreia do Sul) atravessada por uma ideologia micro (representação positiva que a mãe tem do português), demonstrando como diferentes camadas estão em funcionamento no gerenciamento linguístico empreendido por famílias transnacionais.

As mães demonstram ser conscientes das diferenças de valor e capital linguístico e, ainda que estejam sujeitas às ideologias linguísticas neoliberais, conseguem reconhecer essas diferenças e explorá-las, como, por exemplo, associando línguas já presentes no repertório da família a futuras línguas. Na esteira do que sublinham Park e Lo (2012), é importante destacar o papel agente dos transmigrantes sul-coreanos, que os motiva a “atravessar e circular pelas fronteiras dos mercados linguísticos e a entender como essas estratégias transnacionais estão altamente entrelaçadas e contribuem para as relações de classe e de poder” (p.155).

As estratégias de gerenciamento adotadas pelas duas mães aqui focalizadas, de forma singular, em favor da língua portuguesa, se articulam a outras estratégias, por exemplo, aquelas que favorecem o aprendizado da língua inglesa em escolas não-brasileiras (e conseqüente obtenção do currículo internacional) e de outras línguas futuras, como o espanhol. Ainda que as ideologias econômicas e linguísticas sul-coreanas definam uma trajetória migratória e de aprendizado de línguas bastante previsível, as ações micropolíticas apresentadas demonstram que Hyunwoo e Sunhwa encontram formas particulares de garantirem a aquisição de capital linguístico para os filhos sem deixar de ter uma experiência migratória, em alguma medida, mais autônoma. Cientes das ideologias econômicas e linguísticas elas gerenciam as línguas nos mercados por onde circulam.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurei demonstrar que, em contextos transnacionais, políticas de promoção do português brasileiro podem ser estabelecidas por agentes não-oficiais. Para tanto, focalizei três ações micropolíticas de promoção do português empreendidas por duas mães sul-coreanas: estratégias de gerenciamento do português na família, promoção do português na comunidade e ressignificação do valor do português.

Ainda que as ideologias linguísticas afinadas com os discursos neoliberais estejam presentes de forma muito intensa em diferentes domínios macro e micro da comunidade/sociedade sul-coreana, no contexto de relações Brasil-Coreia, ações micropolíticas de mães-gerenciadoras são exemplos agentivos do modo como personagens locais podem reconfigurar ideologias em circulação em diferentes mercados linguísticos de modo a incluir uma língua de forma mais efetiva no planejamento linguístico da família.

Não perco de vista o fato de que muito provavelmente o português só tenha lugar nos projetos linguísticos da família em função do seu valor simbólico enquanto capital linguístico. Em outras palavras, entendo que as mães também encontram maneiras ecológicas e estratégias de incluir o português, cientes de se tratar de uma língua que goza de capital linguístico e que tem potencial de crescimento na Coreia do Sul. Além disso, soma-se a esse entendimento a ideia de que o português seja uma língua que funcione como porta de entrada para outras línguas latinas, em especial, o espanhol, cujo *status* na Coreia do Sul tem crescido nos últimos anos.

Concluo essa reflexão, insistindo na necessidade de trabalhos que tematizem Políticas Linguísticas empreendidas localmente e por agentes não-oficiais para conseguirmos compreender melhor as conexões entre macro e micropolíticas de línguas, principalmente em contextos de mobilidade. Nesse sentido, importa identificar as relações entre a expansão do português no mercado linguístico global e a inserção do Brasil na rota dos fluxos migratórios internacionais, bem como entender, a partir da conexão macro e micro, como ideologias linguísticas se materializam em práticas de gerenciamento linguístico.

REFERÊNCIAS

- BAENINGER, R. *Fases e faces da migração em São Paulo*. Campinas: Nepo/Unicamp, 2012. Disponível em: <http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/_faces_migracao.php>. Acesso em: 29 set. 2017.
- BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. *Applied linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, jul./dez. 2012.
- _____. Linguistic repertoire and *Spracherleben*, the lived experience of language. *Working Papers in Urban Languages and Literacies*, 148. London: King's College London, 2015.
- CANAGARAJAH, A. S. *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. New Jersey: Lawrence Earbaum, 2005.
- CAVALCANTI, M. C. *Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada Interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.
- DA COSTA CARVALHO, S.; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*, n. 42, p. 260-284, jan./jun. 2011.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 10, p. 58-78, 1999.
- HALL, S. The Work of Representation. In: _____ (Org.) *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Thousand Oaks/New Deli: Sage/Open University, 1997. p. 2-73.
- KIM, G. Education policies and reform in South Korea. In: BREGMAN, J.; STALLMEISTER, S. (Org.). *Secondary education In Africa: strategies for renewal*. Washington, DC: Human Development Sector Africa Region, v. 15, p. 29-39, 2002.
- KIM, K. Change and challenge of Korean family in the era of globalization: Centering transnational families. *Journal of Ritsumeikan Social Sciences and Humanities*, v. 1, p. 167-187, 2009.

- KING, K. A. Language policy, multilingual encounters, and transnational families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 37, n. 7, p. 726-733, mar. 2016.
- KING, K. A.; FOGLE, L.; LOGAN- TERRY, A. Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, v. 2, n. 5, p. 907-922, abr. 2008.
- LEE, H. "I am a Kirogi mother": Education exodus and life transformation among Korean transnational women. *Journal of Language, Identity and Education*, v. 9, n. 4, p. 250-264, ago. 2010.
- MAHER, T. M. Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, n.2, p. 409-428, ago./dez. 2008.
- _____. De língua vilã, à língua emprestada, à língua aliada: representações acerca da Língua Portuguesa em discursos sobre Políticas Linguísticas no Acre indígena. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (COLAB). 11., 2011, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 2011. p. 1-13.
- MASIERO, G. Empresas coreanas no Brasil: dificuldades e impactos da crise asiática. *Korean Journal of Latin American Studies*, v. 11, n. 1, p. 121-154, 1998.
- MCCARTY, T. Entry into Conversation: introducing ethnography and language policy. In: _____ (Org.). *Ethnography and Language Policy*. New York: Routledge, 2011. p. 2-28.
- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____ (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-43.
- OGASAVARA, M. H.; MASIERO, G. Internationalization os Asian companies in Brazil: factors and motivations. *International Journal of Management*, v. 30, n. 3, p.149-165, 2013.
- OLIVEIRA, G. M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 52, n. 2, p. 409-433, 2013.
- PARK, J. S.; ABELMANN, N. Class and cosmopolitan striving: Mother's management of English education in South Korea. *Anthropological Quarterly*, v. 77, n. 4, p. 645-672, 2004.
- PARK, J. S.; BAE, S. Language ideologies in educational migration: Korean jogi yuhak families in Singapore. *Linguistics and Education*, v. 20, n. 4, p. 366-377, 2009.
- PARK, J. S.; LO, A. Transnational South Korea as a site for a sociolinguistics of globalization: Markets, timescales, neoliberalism. *Journal of Sociolinguistics*, v. 16, n. 2, p. 132-148, 2012.
- PARK, S.; LIM, H.; CHOI, H. Gangnam Mom: A Qualitative Study on the Information Behaviors of Korean Helicopter Mothers. iConference 2015, *Proceedings*, 2015.
- PILLER, I.; CHO, J. Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, v. 42, n.1, p. 23-44, 2013.
- RYMES, B. Communicative repertoire. In: B. STREET; C. LEUNG (Org.). *Routledge companion to English language studies*. New York, NY and London, England: Routedge, 2014. p. 287-301.
- SASSEN, S. *The mobility of labor and capital: a study in international investment and labor flow*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SIGNORINI, I. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *O Português no Século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 74-100.
- SOMEKH, B; LEWIN, C. *Research Methods in the Social Sciences*. London: SAGE Publications, 2005.
- SPOLSKY, B. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- _____. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- _____. Family language policy—the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 33, n. 1, p. 3-11, 2012.
- WOOLARD, K. A. Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In: SHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (Org.) *Language ideologies: Practice and theory*. New York: Oxford Press, 1998. p. 3- 51.
- ZOPPI FONTANA, M. G. *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas (SP): RG Editora, 2009.

Recebido em: 06/07/18. Aprovado em: 30/09/18.

Title: *Micropolicies of portuguese spread: Mothers as language managers and promoters*

Author: *Tatiana Martins Gabas*

Abstract: *The presence of Brazil in international migration flows has consolidated Brazilian Portuguese as a transnational language. Traditionally, the spread of Portuguese is discussed regarding macro policies of language dissemination (ZOPPI-FONTANA, 2009; DA COSTA CARVALHO; SCHLATTER, 2011; OLIVEIRA, 2013, among others). From other perspective, the aim of this paper is to discuss micro policies of Brazilian Portuguese promotion established by transnational South-Korean families, i.e. non-official policy makers. For this purpose, excerpts of interviews held with two mothers from a South-Korean community located in Campinas Metropolitan Area are analyzed from a qualitative interpretation approach on the field of Applied Linguistics. The data were analyzed based on the notions of representation (HALL, 1997) and language management (SPOLSKY, 2009). The analysis demonstrated that manager-mothers seek ecological ways of unsettle English language ideologies in order to consolidate Portuguese in the family language policies.*

Keywords: *Transnational migration. Portuguese. Language management. Language policy. Family.*

Título: *Micropolíticas de expansión del Portugués: madres gerenciadoras y difusoras de lenguas*

Autora: *Tatiana Martins Gabas*

Resumen: *La inserción de Brasil en la ruta de las migraciones internacionales hay consolidado el portugués brasileño como lengua transnacional. Tradicionalmente se tiene discutido la expansión del portugués con relación a las acciones macro de políticas lingüísticas (ZOPPI-FONTANA, 2009; DA COSTA CARVALHO; SCHLATTER, 2011; OLIVEIRA, 2013, entre otros). Bajo otra perspectiva, este artículo busca, apoyado por los preceptos de la Lingüística Aplicada (trans/in) disciplinar, discutir acciones micro-políticas de promoción del portugués brasileño establecidas por agentes no oficiales: familias sur-coreanas transnacionales. Para ello, son analizados extractos de entrevistas semiestructuradas realizadas con dos madres pertenecientes a la comunidad sur-coreana localizada en la Región Metropolitana de Campinas. El estudio es de naturaleza cualitativo-interpretativa, teniendo analizado los dos extractos, principalmente, con base en el concepto de representación (HALL, 1997) y de gerenciamiento lingüístico (SPOLSKY, 2009). Los datos analizados demuestran que las madres-gerentes buscan maneras ecológicas de desestabilizar la jerarquía de la lengua inglesa, de manera a fortalecer el portugués en las políticas lingüísticas familiares.*

Palabras clave: *Migración transnacional. Portugués. Gerenciamiento lingüístico. Política lingüística. Familia.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.