

# Entretextos

ATEMÁTICO  
v. 23, n. 4

ISSN Digital: 2764-0809

ISSN Impresso: 1519-5392



**Equipe editorial:**

**Editora chefe:** Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz  
**Editoras adjuntas:** Patrícia Cardoso Batista, Rafaela Merli e Ana Paula Silva



## ENTRETEXTOS

Volume 23 - número 4 – 2023

### Universidade Estadual de Londrina

**Reitora:**

Profa. Dra. Marta Regina Gimenez Favaro

**Vice-Reitor:**

Prof. Dr. Airton José Petris

### Centro de Letras e Ciências Humanas

**Diretora:**

Profa. Dra. Laura Tadei Brandini

**Vice-Diretora:**

Profa. Dra. Renata Schulumberger Schevisbiski

### Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

**Coordenadora:**

Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Barros

**Vice-Coodenadora:**

Profa. Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana

**Editora-Chefe:**

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

**Editoras-Adjuntas:**

Ana Paula Silva, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Patrícia Cardoso, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Rafaela Merli, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

**Editora de *layout*:**

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

**Editores de texto:**

Ana Carolina Guerreiro Piacentini

Carla Giovana de Campos

Daiane Aparecida Martins

Douglas Afonso

Inez Nerez

João Pedro Buzinello Michelato

Juliana de Barros Souto

Juliana Moratto  
Otto Ferreira  
Patrícia Cardoso Batista  
Patrícia Medeiros da Silva Galvão  
Pedro Americo Rodrigues Santana  
Silvia Helena de Freitas Ruiz  
Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli

**Editoração da capa:**

Patrícia Cardoso Batista

**Foto da capa:**

Arquivo pessoal de Patrícia Cardoso Batista

**Normalização:**

Sistema de Bibliotecas da UEL – Divisão de Referência  
Bibliotecária: Vilma Aparecida Feliciano Sanglard (CRB-9: 1152)

**Conselho editorial:**

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves – Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD  
Profa. Dra. Alba Maria Perfeito – Universidade Estadual de Londrina – UEL  
Prof. Dr. Alex Alves Egido - Universidade Federal do Maranhão - UFMA  
Profa. Dra. Ana Maria Barcelos – Universidade Federal de Viçosa – UFV  
Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS  
Prof. Dr. Andrei Gesser – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC  
Profa. Dra. Aparecida Feola Sella – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Profa. Dra. Cláudia Lopes Nascimento Saito – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Prof. Dr. Clemlton Lopes Pinheiro – Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Profa. Dra. Edina Regina Pugas Panichi – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato – Universidade Estadual Paulista - UNESP  
Prof. Dr. Edson Rosa Francisco de Souza – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS  
Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita – Universidade Federal de Uberlândia  
Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Joana Plaza Pinto – Universidade Federal de Goiás - UFG  
Prof. Dr. João Antonio de Santana Neto – Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Prof. Dr. João Carlos Cattelan – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Prof. Dr. José Batista de Sales – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Kelcilene Grácia-Rodrigues – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni – Universidade de São Paulo - USP  
Profa. Dra. Letícia Jovelino Storto – Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP  
Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva – Universidade de São Paulo - USP  
Prof. Dr. Luiz Fernando Matos Rocha - Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF  
Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi – Universidade de Taubaté - UNITAU  
Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho – Universidade Metodista de São Paulo - UMESp  
Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Prof. Dr. Ronald Beline Mendes – Universidade de São Paulo - USP  
Profa. Dra. Taísa Peres de Oliveira – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto – Universidade de São Paulo - USP  
Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera – Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Vanessa Hagemeyer Burgo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Profa. Dra. Vitória Regina Spanghero – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho – Universidade Federal de Uberlândia - UFU

**Comitê ad hoc (v. 23 n. 04/2023):**

Profa. Dra. Ana Maria de Fátima Leme  
Profa. Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato  
Profa. Dra. Andréa Cesco  
Prof. Dr. Alamir Aquino Correa  
Prof. Me. Alex Viana Pereira  
Profa. Ma. Aline Netto Brum-Barreto  
Profa. Dra. Amanda Perez Montanes  
Prof. Me. Antonio Artur Silva Cantuário  
Prof. Dr. Bruno Lima  
Prof. Dr. Bruno Molina Turra  
Profa. Ma. Carla Giovana de Campos  
Prof. Me. Carlos Eduardo do Vale Ortiz  
Profa. Dra. Celia M. Magalhães  
Prof. Dr. Clemilton Lopes Pinheiro  
Profa. Dra. Ciléia Alves Menezes  
Profa. Dra. Claudia Lopes Pontara  
Prof. Dr. Cleber Ranieri Ribas de Almeida  
Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos  
Prof. Dr. Diogo Marliveira  
Prof. Dr. Diogo Simão  
Profa. Ma. Elaine Teixeira  
Prof. Dr. Enrique Vetterli Nuesch  
Prof. Me. Eduardo César Pereira Souza  
Prof. Me. Eduardo Glück  
Prof. Me. Eduardo Moll  
Profa. Dra. Eliana Merlin D. de Barros  
Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma  
Prof. Dr. Ewerton Gleison Lopes Branco  
Prof. Dr. Flávio Amorim da Rocha  
Profa. Ma. Gabriela Martins Mafra  
Prof. Dr. Geam Karlo-Gomes  
Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins  
Profa. Ma. Graziela Hahn  
Profa. Dra. Irene Maria Ferreira Blayer  
Profa. Dra. Isabel Cristina Cordeiro  
Profa. Dra. Isadora Teixeira Moraes  
Prof. Dr. Jefferson Evaristo  
Prof. João Vicente  
Profa. Dra. Jhuliane Evelyn da Silva  
Profa. Dra. Joana Plaza Pinto  
Profa. Ma. Júlia Klein Caldas  
Profa. Dra. Jurema da Silva Araújo  
Profa. Ma. Kauana Scabori  
Prof. Me. Kaique Kayonan Lopes Delfino  
Prof. Esp. Leonardo Igor Rak  
Profa. Dra. Lolyane Cristina Guerreiro de Oliveira  
Prof. Esp. Lucas Röpke da Silva  
Prof. Me. Luiz Eduardo Mendes Batista

Prof. Me. Marcos Alexandre Fernandes Rodrigues  
Prof. Me. Marcos Cruz  
Profa. Dra. Márcia Aparecida Silva  
Profa. Dra. Maria das Graças Salgado  
Profa. Dra. Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade  
Profa. Dra. Marilu Martens Oliveira  
Prof. Me. Matheus Batista Barboza Coimbra  
Prof. Me. Maurício Teixeira Mendes  
Profa. Ma. Noadia Íris Silva  
Prof. Me. Otávio Felipe Carneiro  
Profa. Dra. Patrícia da Silva Valério  
Prof. Me. Pedro Americo Rodrigues Santana  
Prof. Dr. Raphael Augusto Oliveira Barbosa  
Profa. Ma. Renata de Souza Gomes  
Profa. Dra. Rosane Suely Alvares Lunardelli  
Profa. Dra. Samantha de Moura Maranhão  
Prof. Me. Sandro Adriano da Silva  
Prof. Dr. Selmo Ribeiro Figueiredo Junior  
Profa. Dra. Silmara Dela Silva  
Profa. Dra. Simone de Jesus Padilha  
Profa. Dra. Solange Aranha  
Profa. Dra. Sonia Pascolati  
Profa. Dra. Suélen Maria Rocha  
Profa. Dra. Tania Regina Montanha Toledo Scoparo  
Profa. Ma. Thalita Maria Lucindo Aureliano  
Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores  
Profa. Dra. Valéria Viana Sousa  
Profa. Ma. Verônica Franciele Seidel  
Profa. Dra. Victoria Wilson da Costa Coelho  
Prof. Me. Vítor Henrique Santos da Silva

**Periodicidade:**

Anual (até 2009)

Semestral (a partir de 2010)

ISSN (Impresso): 1519-5392

ISSN (Digital): 2764-0809

**Indexado por / Indexed by:**

[ERIH PLUS](#): European Reference Index for the Humanities

[CLASE](#): Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

[Latindex](#): Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

[Google Acadêmico](#)

[Portal de Periódicos da CAPES](#)

[Diadorim](#): Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras

**Catálogo na publicação**  
**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Entretextos/

Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em .  
– v. 1, n. 1 (dez. 2001) – Londrina : UEL, 2001.  
v. : il. : 29 cm.

Semestral.

ISSN 1519-5392 (impressa)  
E-ISSN 2764-0809 (*on-line*)

Letras – Periódicos. 2. Linguística - Análise do discurso – Periódicos.  
I. Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em Estudos da  
Linguagem

CDU: 8



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

Universidade Estadual de Londrina  
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem  
Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, Londrina - PR, 86057-970  
Caixa postal: 6001  
Tel. +55 (43) 3371 4624  
[entretextos@uel.br](mailto:entretextos@uel.br)

## **A integração conceptual como base para o efeito humorístico em trocadilhos visuais**

### ***Conceptual integration as a basis for the humoristic effect in visual puns***

### ***La integración conceptual como base del efecto humorístico en juegos de juegos visuales***

Eduardo Alves da Silva<sup>1</sup>

 0000-0001-7626-1504

**RESUMO:** Neste artigo, apresento uma análise de trocadilhos visuais, uma forma de arte por Murilo Battistella, à luz de ferramentas analíticas e conceitos operacionais da linguística cognitiva por meio de uma perspectiva de pesquisa qualitativa. Utilizo a Teoria da Integração Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002), as noções de Espaços Mentais (Fauconnier, 1984) e a Semântica de Frames (Fillmore, 1976; Lakoff 2004) para dar vazão à hipótese de que o efeito de humor se dá por intermédio de operação de integração conceptual. A pesquisa se dá nos moldes de Casell e Symon (1994), segundo os quais o pesquisador trabalha de acordo com o andamento dinâmico do estudo. Os objetivos (observar o efeito de humor em integrações conceptuais) são exploratórios (Gil, 1991). Quanto ao tratamento dos dados e orientação do objeto (integrações conceptuais de trocadilhos visuais), a pesquisa é orientada pelas bases de procedimentos de pesquisa qualitativa em linguística cognitiva (Gonzalez-Marquez *et al.*, 2007). O procedimento metodológico é orientado pela fundamentação em dados num enfoque de Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989). Por meio dos resultados, acredito que o efeito de humor no processo de integração conceptual surge com o surgimento da entidade conceptual encontrada no espaço-mescla no fim do processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Frame; integração conceptual; efeito de humor.

**ABSTRACT:** In this paper, I present an analysis of visual puns, a kind of art by Murilo Battistella, in the light of analytical tools and operational concepts of cognitive linguistics through a qualitative research perspective. It uses the Theory of Conceptual Integration (Fauconnier; Turner, 2002), the notions of Mental Spaces (Fauconnier, 1984) and the Frame Semantics (Fillmore, 1976; Lakoff 2004) to support the hypothesis that the effect of humor occurs through a conceptual integration operation. The research takes place along with the lines of Casell and Symon (1994), according to which the researcher works pursuant to the

---

<sup>1</sup> Doutor em Estudos da Linguagem pelo programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEL/UFRN). Pesquisador do grupo de estudos linguísticos de cognição e linguagem da Universidade Federal do Ceará (GELP-COLIN/UFC). E-mail: dasilva.eduardo@aol.com

dynamic progress of the study. The objectives (to observe the effect of humor on conceptual integrations) are exploratory (GIL, 1991). As for data treatment and object orientation (conceptual integrations of visual puns), the research is guided on the basis of qualitative research procedures in Cognitive Linguistics (Gonzalez-Marquez *et al.*, 2007). The methodological process is oriented by the foundation in data in an Evidential Paradigm approach (Ginzburg, 1989). Through the results, I believe that the effect of mood on the conceptual integration process arises with the emergence of the conceptual entity found in the blended space at the end of the process.

**KEYWORDS:** frame; conceptual blending; comic effect.

**RESUMEN:** En este artículo presento un análisis de los juegos de palabras visuales, una especie de arte de Murilo Battistella, a la luz de las herramientas analíticas y los conceptos operativos de la lingüística cognitiva a través de una perspectiva cualitativa. La investigación utiliza la Teoría de la Integración Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002), las nociones de Espacios Mentales (Fauconnier, 1984) y la Semántica de los Frames (Fillmore, 1976; Lakoff 2004) para sustentar la hipótesis de que el efecto de el humor se produce por una operación de integración conceptual. El desarrollo da-se Casell y Symon (1994), propiciando al investigador trabajar de acuerdo con la dinámica de avance del estudio. Los objetivos (observar el efecto del humor en las integraciones conceptuales) son exploratorios (Gil, 1991). En cuanto al tratamiento de datos y la orientación a objetos (integraciones conceptuales de juegos de palabras visuales), la investigación está guiada sobre la base de procedimientos de investigación cualitativa en Lingüística Cognitiva (Gonzalez-Marquez *et al.*, 2007). El procedimiento metodológico sigue la fundamentación en datos en un enfoque de Paradigma Evidencial (Ginzburg, 1989). Los resultados apuntan para el efecto del humor en el proceso de integración conceptual, debido al surgimiento de la entidad conceptual sustanciada en el espacio-fusionado al final del proceso.

**PALABRAS CLAVE:** Frame; integración conceptual; efecto de humor.

## Introdução

Fauconnier e Turner em sua célebre obra *The Way We Think* (2002), afirmam que o todo da linguagem perceptível é apenas a ponta de um *iceberg*. A metáfora de enxergar a linguagem humana tal qual uma estrutura gigante como uma geleira no mar e apenas visível em uma pequena parte como a ponta de um iceberg, dá vazão para o entendimento que a construção de sentido perpassa por muitas significações e pode apresentar muito mais do que entendemos. O que extraímos dessa metáfora é que o sentido não está dado, mas em processo de construção constante, já que existe muito mais sentido do que as frases podem, a um primeiro contato, apresentar. Para esses autores, muito da construção de sentido se dá por meio do que eles chamam de integração conceptual (Fauconnier; Turner, 2002), que se

constitui na capacidade humana de mesclar conceitos a fim de compreender o mundo em sua volta nos seus vários sentidos, no muito que há abaixo da ponta do *iceberg inclusive no humor e na comédia*.

Neste artigo, proponho uma reflexão sobre o efeito humorístico existente no que pode ser entendido como “trocadilhos visuais”, *corpus* deste estudo, do artista Murilo Battistella (Battistella, 2021a, 2021b, 2022). O autor apresenta trocadilhos escritos com acréscimos de elementos visuais para a compreensão da piada. Esse tipo de arte desenhada é uma forma de piada que integra elementos visuais e linguísticos com intenção humorística. No percurso do estudo, realizo uma análise do que causa o efeito de riso nestes trocadilhos visuais por meio da Teoria da Integração Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002), nossa principal ferramenta analítica. Acredito que a emergência do sentido, que dá vazão ao efeito humorístico, é possível graças à capacidade do leitor de integrar conceitos previamente estabelecidos em seu repertório linguístico próprio, coligando-os de forma dinâmica para o substrato de compreensão final.

Na primeira seção, apresento a visão clássica de integração conceptual conforme elaboração de seus precursores Fauconnier e Turner (2002), explicando características básicas epistemológicas do fenômeno e oferecendo material suficiente para o leitor compreender as análises formais apresentadas neste artigo. Logo a seguir trago uma breve seção sobre *frames* e qual das várias abordagens é utilizada aqui. *Frames*, conforme pontua Fillmore (1976), são estruturas conceptuais contextuais que, para a sua compreensão, outros conceitos relacionados a seu uso devem ser levados em consideração. Subsequindo, serão analisados três trocadilhos visuais para mostrar como a integração de dois ou mais conceitos podem contribuir para a formação de sentido nos textos e finalmente culminar com o efeito cômico no final do processo. Primeiramente, procedo com o texto de análise, uma representação visual do *corpus* e, finalmente, uma ilustração do fenômeno dentro de um gráfico análogo ao diagrama básico de integração conceptual.

Finalmente, na seção de conclusão, avalio se é possível obter, de fato, o efeito humorístico em trocadilhos visuais ou se a hipótese de que a integração

conceptual contribui para esse efeito tem possibilidade de cabimento, o que pode dar vazão a possíveis estudos futuros.

Para este estudo apresentado, baseio-me numa perspectiva de pesquisa qualitativa em linguística cognitiva (Gonzalez-Marquez *et al.*, 2007), segundo a qual os elementos de pesquisa devem ser interpretados introspectivamente pelo pesquisador para a aplicação em uma ou várias ferramentas analíticas. Nesse caso, as ferramentas analíticas são as integrações conceptuais (Fauconnier; Turner, 2002), tendo como conceitos operacionais muito próximos epistemologicamente os *Frames* (Fillmore, 1976) e os Espaços Mentais (Fauconnier, 1984). O objeto é a operação de integração conceptual proveniente dos trocadilhos visuais provenientes de pesquisa bibliográfica. A metodologia segue um padrão de *Grounded Theory*<sup>2</sup>, conforme orientada por Ginzburg (1989), a qual advoga que o pesquisador deve conduzir sua pesquisa por meio do que colhe de indícios investigativos dentro do quadro contextual comunicativo. Ela é construída a partir de generalizações interpretativas dos indícios apresentados durante a análise do *corpus* para as conclusões do linguista. Para a marcação da notação dos *frames*, utilizo versalete<sup>3</sup>. A hipótese é que o efeito do riso é possível graças à contribuição do processo de integração conceptual.

## **Integração Conceptual: emergência dinâmica de sentido**

A Teoria da Integração Conceptual é um modelo de conceptualização elaborado por Fauconnier e Turner (2002) ao longo de muitos anos (Fauconnier, 1984, 1996; Fauconnier; Sweetser, 1995; Fauconnier; Turner, 1998, 1999, 2002). Na realidade, as primeiras discussões sobre o que seria de fato a teoria remontam do início da década de 1980, quando Fauconnier começa a falar em espaços mentais (Fauconnier, 1984). Segundo o autor, espaços mentais são pequenas estruturas

---

<sup>2</sup> Ou “A teoria fundamentada” é uma metodologia regular normalmente utilizada pela pesquisa qualitativa, tendo como seus principais usuários os cientistas das ciências humanas. A *Grounded Theory* prima pela construção de hipóteses por meio da análise e coleta de dados, que pode ser construída dinamicamente, usando um raciocínio indutivo de metodologia. Para mais, cf. Corbin e Strauss (2015) ou Silverman (2000).

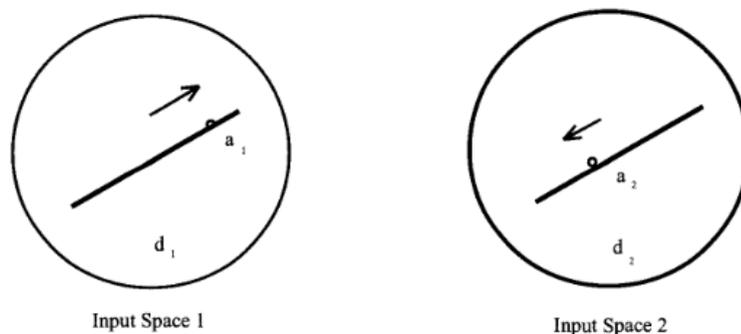
<sup>3</sup> O versalete trata-se de um formato que faz com que os caracteres em letras minúsculas apareçam como letras maiúsculas em um tamanho de fonte reduzido.

dinâmicas que existem para o processamento de informações veiculadas pelo ato da comunicação. Dentro desse espaço local, os participantes do ato comunicativo processam informações pertinentes ao processo conversacional para que possam, dentro das demandas apresentadas, formarem sentido. Segundo o autor:

[...] Espaços mentais são pequenos pacotes conceituais construídos à medida que pensamos e falamos, para fins de compreensão e ação locais[...] [...] Espaços mentais estão conectados a conhecimentos esquemáticos de longo prazo chamados "frames" (Fauconnier; Turner, 2002, p. 40, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Sem a noção do que é um espaço mental, não é possível entender o processo de integração conceptual, elemento chave para a obtenção de sentido numa operação de mesclagem de conceitos. Tais espaços mentais são, na verdade, espaços de *input*<sup>5</sup>. Ou seja, são espaços dentro dos quais as informações são processadas para uma espécie de mapeamento, que é a própria integração conceptual em si.

**Figura 1 – Espaços Mentais**



**Fonte:** adaptado de Fauconnier e Turner (2002, p. 41).

Esses *inputs* nada mais são do que entradas de informações relevantes para um sistema de integração conceptual que tem como objetivo a formação de sentido a partir de dois ou mais conceitos. Na figura 1 vemos que informações a1 e d1 estão prontas para reagir às informações a2 e d2, ambas dentro dos círculos, que representam os espaços mentais de uma dada integração conceptual. Como são

<sup>4</sup> *Mental spaces are small conceptual packets constructed as we think and talk, for purposes of local understanding and action[...] [...] Mental spaces are connected to long-term schematic knowledge called "frames".*

<sup>5</sup> Entradas de informação, em tradução livre.

dinâmicos, dependem do fluxo do discurso. No caso deste artigo, esse dinamismo é guiado pelas piadas dos trocadilhos visuais, que será abordado na seção 4.

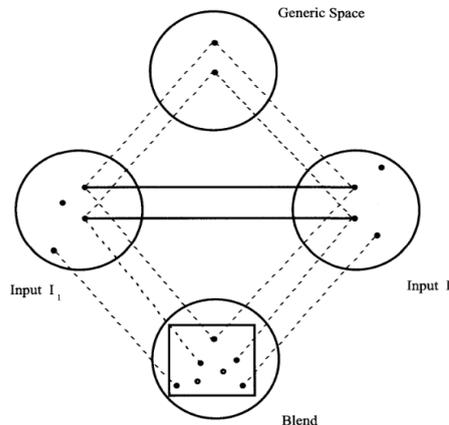
Uma vez compreendido o que se entende como espaços mentais, é possível dialogar sobre integração conceptual. Segundo Fauconnier e Turner (2002), toda a chave da inventividade e criatividade humanas são consequências da habilidade do ser humano de combinar conceitos. Consoante os autores:

A integração conceptual fundamenta e possibilita toda essa diversidade de realizações humanas, que são responsáveis pelas origens da linguagem, arte, religião, ciência e outras proezas humanas singulares, e que é tão indispensável para o pensamento cotidiano básico quanto para o artístico e habilidades científicas (Fauconnier; Turner, 2002. p. vi, tradução nossa).<sup>6</sup>

Assim, a integração conceptual, na visão desses dois cientistas, parece resolver, por exemplo, todas as demandas de uma situação cômica num trocadilho visual. Segundo os autores, um sistema de integração conceptual é composto de quatro espaços mentais. O primeiro deles é o espaço de *input*, já visto anteriormente, um espaço genérico, que reúne elementos análogos ao propósito em questão e, finalmente, um espaço-mescla, que apresenta a estrutura emergente culminando no fim do processo de construção de sentido.

A figura 2 nos mostra a estrutura básica de uma integração conceptual. Dois espaços de *input* surgem fornecendo informações para o processo de integração. Em seguida, essas informações serão mapeadas e reunidas se forem análogas. Elas são processadas no espaço genérico e finalmente projetadas no espaço-mescla (*blended space*), dando fim ao processo com a emergência da entidade conceptual do sistema. Os pontinhos soltos são informações que participam do processo, mas não são relevantes para o propósito em questão. As linhas pontilhadas entre os pontinhos representam informações relacionais entre os dois espaços de *input*, enquanto as linhas sólidas indicam uma correspondência que é relevante para o sistema (*matching inputs*). O quadrado sólido no final é a estrutura emergente resultado da integração conceptual.

<sup>6</sup> *Conceptual blending underlies and makes possible all these diverse human accomplishments, that it is responsible for the origins of language, art, religion, science, and other singular human feats, and that it is as indispensable for basic everyday thought as it is for artistic and scientific abilities.*

**Figura 2** – Modelo Básico de Integração Conceitual

**Fonte:** adaptado de Fauconnier e Turner (2002, p. 46).

Fauconnier e Turner categorizam em quatro os tipos de rede de integração conceitual. Redes Simplex (elementos de um *frame* projetam valores), Redes Espelho (onde os *inputs* compartilham um único *frame*), Redes Simples (*inputs* possuem *frames* diferentes projetando uma experiência em função de outra como nas metáforas conceituais de Lakoff (1980) e Redes Duplas (os *inputs* têm *frames* conflitantes). A pormenorização das categorias de integração conceitual não nos interessa neste artigo, que analisará apenas seu mapeamento em si. Mesmo assim, o *corpus* escolhido dá pistas que o tipo de integração conceitual, fruto do humor de trocadilhos visuais, parece ser os de redes duplas, por terem dois *frames* bem diferentes entre si. Em outras palavras, as redes duplas não estruturam conceitos muito próximos como GATO e TIGRE, por exemplo. Na verdade, e de uma forma conflitante do ponto de vista de seus respectivos domínios conceituais, as redes duplas tratam de conceitos que vão em direções opostas como GATO e SER HUMANO, por exemplo. No caso do *corpus*, seus domínios conceituais possuem *inputs*, a princípio, difíceis de se mapear de forma análoga.

É por intermédio do processo de integração que ocorre o efeito cômico na linguagem, e, no caso específico deste artigo, dos trocadilhos visuais. Porém, de onde provêm tais informações que alimentam esse sistema? Qual a base informacional e fonte de *inputs* necessária para a realização de uma integração conceitual? A resposta são os *frames*, elementos tratados a partir de agora.

## **Frames: alimento da integração conceitual**

*Frames* são estruturas conceituais básicas armazenadas na memória para fins de compreensão geral do ato comunicativo em si. Em outras palavras, são elementos que usamos para dar sentido ao mundo biopsicossocial que nos rodeia por meio da linguagem. São os *frames* os responsáveis por compreendermos uma situação completa envolvendo uma cena ou a compreensão episódica de um conceito em geral. Episódica porque, de fato, *frames* são estruturas dinâmicas que mudam e evoluem com o entorno e, claro, com a experiência intersubjetiva no mundo sociocultural. É o uso circunstancial que acaba por mudar o sentido das coisas. Segundo Fillmore:

Vários tipos de mudança semântica podem ser iluminados considerando os fenômenos em termos da semântica de *frames*. Um tipo importante de mudança consiste em reconstituir as circunstâncias motivadoras, preservando o item lexical e seu ajuste básico com a cena associada. (Fillmore, 1976, p. 146, tradução nossa).<sup>7</sup>

O exemplo dado por Fillmore para explicar o que é um *frame* é TRANSAÇÃO COMERCIAL. Segundo o autor:

Utilizando os termos deste enquadramento, foi então possível dizer que o verbo COMPRAR incide sobre as ações do Comprador no que diz respeito aos Bens, tendo como pano de fundo o Vendedor e o Dinheiro; que o verbo VENDER enfoca as ações do Vendedor com relação aos Bens, tendo como pano de fundo o Comprador e o Dinheiro; que o verbo PAGAR se concentra nas ações do Comprador em relação ao Dinheiro e ao Vendedor, antecedendo as Mercadorias, e assim por diante com verbos como GASTAR, CUSTAR, COBRAR e vários outros um pouco mais periféricos a esses. (Fillmore, 1982, p. 378, tradução nossa)<sup>8</sup>.

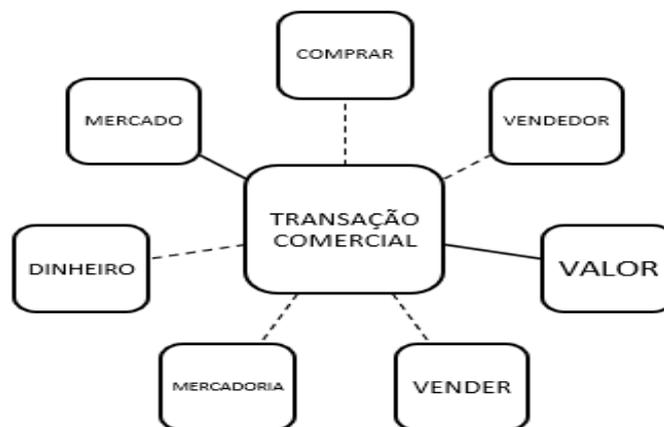
Fillmore (1982) tenta explicar que um conceito está relacionado a outros que, inevitavelmente, estão associados a ele para que a formação de sentido possa se

<sup>7</sup>*Various kinds of semantic change can be illuminated by considering the phenomena in frame semantic terms. One important type of change consists in reconstituting the motivating circumstances while preserving the lexical item and its basic fit with the associated scene.*

<sup>8</sup>*Using the terms of this framework, it was then possible to say that the verb BUY focuses on the actions of the Buyer with respect to the Goods, backgrounding the Seller and the Money; that the verb SELL focuses on the actions of the Seller with respect to the Goods, backgrounding the Buyer and the Money; that the verb PAY focuses on the actions of the Buyer with respect to both the Money and the Seller, backgrounding the Goods, and so on with such verbs as SPEND, COST, CHARGE, and a number of others somewhat more peripheral to these.*

concretizar. Em sua visão, para que a compreensão de TRANSAÇÃO COMERCIAL seja plena, o indivíduo acaba tomando relações com outros conceitos a ele associados como COMPRAR, VENDER, MERCADORIA, MERCADO, DINHEIRO, VALOR, VENDEDOR, entre outros. O que se torna relevante para o propósito comunicativo ganha um enfoque situacional enquanto outros permanecem num pano de fundo. De acordo com a dinâmica do discurso, outros conceitos pertencentes àquele *frame* acabam ganhando mais importância e outros menos, variando no fluxo da comunicação.

**Figura 3** – Exemplo do *frame* TRANSAÇÃO COMERCIAL



**Fonte:** elaborado pelo autor

Assim, a figura 3 apresenta a ideia geral de que não se pode compreender um conceito completamente sem considerar os outros a ele associados numa dada situação comunicativa em que alguns deles são relevantes e outros não. Como a situação comunicativa é amplamente intersubjetiva e depende do assunto que se conversa no momento da fala, os conceitos relacionados podem ter uma dinâmica diferente.

Corroborando com os argumentos citados anteriormente, Duque (2015) expõe de forma pontual que:

*Frames* são mecanismos cognitivos através dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões de mundo. Novas informações só ganham sentido se forem integradas a *frames* construídos por meio da interação ou do discurso”. (Duque, 2015, p. 26).

Ou seja, essas informações relevantes ao *frame* só constituem uma nova ressignificação em um dado discurso, interação e situação.

Esses *frames*, então, servem de fonte de *inputs* para um sistema de integração conceptual para a construção de sentido. No caso específico dos trocadilhos visuais, tais *frames* entram em consonância entre si para que, junto à estrutura emergente no final do processo, o efeito de humor ganhe substância perceptível.

### 3 Análise: o humor como estrutura emergente

Para esta análise são utilizados três exemplos que podem ser chamados de trocadilhos visuais. Este tipo de arte em forma de meme<sup>9</sup> é de autoria de Murilo Battistella, da página @tudovirabichinho do Instagram, artista cujo trabalho é amplamente divulgado nas redes sociais. Como *corpus* desta análise, os trocadilhos visuais empregam para sua construção de sentido uma necessidade de compreender dois campos semânticos diferentes, o que define e orienta não apenas a construção de sentido, mas o efeito de humor. Aqui, após a apresentação do meme, é feita uma análise e inserido um gráfico do modelo clássico de integração conceptual para uma melhor compreensão por parte do leitor.

O primeiro exemplo de trocadilho visual trazido é a figura 4, O Remédio Manipulado. Neste recorte, colocamo-nos diante de uma demanda para uma integração conceptual que dependerá mais de um *frame* para que possa se efetivar.

---

<sup>9</sup> Uma imagem, vídeo, texto etc., tipicamente humorístico por natureza, que é copiado e divulgado rapidamente pelos internautas na rede mundial de computadores, muitas vezes com pequenas variações (Universidade Federal Fluminense, 2023).

**Figura 4 – O Remédio Manipulado**



Fonte: Battistella (2022).

Para que o sentido seja construído a partir da piada que o trocadilho visual apresenta, precisamos considerar dois *frames* em uso no meme: o *frame* REMÉDIO DE MANIPULAÇÃO e o *frame* MANIPULAÇÃO POLÍTICA. Este é um típico exemplo do que a teoria clássica chamaria de rede de escopo duplo, onde o fenômeno integrativo reúne *frames* de campos semânticos diferentes e contrastantes entre si. De um lado temos o *frame* REMÉDIO DE MANIPULAÇÃO, que se associa a conceitos relacionados ao seu contexto como DOENÇA, FARMÁCIA, DROGA, COMPRIMIDO, entre outros, enquanto do outro lado temos o *frame* MANIPULAÇÃO POLÍTICA, que pode apresentar conceitos em um mesmo quadro como *FAKE NEWS*<sup>10</sup>, POLÍTICO, MENTIRA, ALIENAÇÃO etc.

A partir do acionamento desses dois *frames* distintos, uma integração conceptual é engendrada a acontecer. O espaço de *input* 1 é o REMÉDIO DE MANIPULAÇÃO e o espaço de *input* 2 é o *frame* MANIPULAÇÃO POLÍTICA. Para o espaço de *input* 1, o leitor reúne informações contextuais de uma visita a uma farmácia de manipulação para comprar um remédio que cure algum problema seu ou de alguém próximo a ele. No espaço de *input* 2 o leitor precisa reunir informações recentes sobre política e *fake news* disseminada nos últimos anos como arma de propaganda política. A sugestão do meme é que as notícias falsas acabam por manipular o leitor

<sup>10</sup> Em tradução livre “notícias falsas”. O termo vem ganhando grande circulação nos últimos anos no território brasileiro, estando quase sempre associado ao contexto político.

desavisado que, no caso específico do trocadilho visual, acredita que o país está indo muito bem apesar dos problemas.

No processo ocorre um mapeamento natural de informações entre esses dois espaços num terceiro espaço genérico responsável pelo processamento dessas informações análogas. A partir daí, no final do processo, dentro do espaço-mescla emergente, o leitor do trocadilho visual concebe uma integração conceptual. O que gera o efeito de humor é a estrutura emergente, que reúne informações análogas ao propósito em questão (gerar risada), e possui características ímpares não presentes nos espaços de *input* 1 e 2. Estas características humorísticas são impossíveis nesses espaços isoladamente. Sobre isso, Fauconnier e Turner afirmam que:

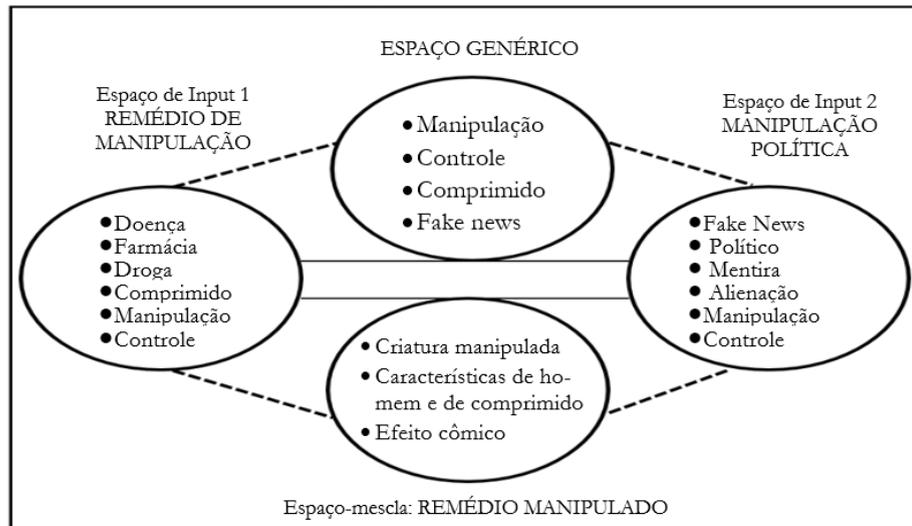
Na integração conceptual, a estrutura de dois espaços mentais de entrada é projetada para um novo espaço, o espaço-mescla. Os espaços genéricos e os espaços combinados estão relacionados: o espaço-mescla contém estrutura genérica capturada no espaço genérico, mas também contém estrutura mais específica e podem conter estrutura que é impossível para as entradas. (Fauconnier; Turner, 2002, p. 46, tradução nossa)<sup>11</sup>

Com efeito, segundo Fauconnier e Turner (2002), uma integração conceptual é inventiva e mostra características não esperadas porque apresenta uma estrutura conceptual nova, totalmente particular. A afirmação dos autores é devida, pois não existem elementos cômicos num contexto de remédio manipulado e tampouco em manipulação política se levarmos em conta seus conceitos isoladamente. O efeito de humor só emerge na construção de sentido, onde irrompe o cômico e a comédia proporcionados pelo meme do trocadilho visual. A estrutura emergente é inventiva e inédita, fruto de uma integração conceptual (figura 5).

---

<sup>11</sup>*In blending, structure from two input mental spaces is projected to a new space, the blend. Generic spaces and blended spaces are related: Blends contain generic structure captured in the generic space but also contain more specific structure, and they can contain structure that is impossible for the inputs.*

**Figura 5 – Sistema de Integração Conceptual para REMÉDIO MANIPULADO**



Fonte: elaborado pelo autor.

Na figura 6, é apresentado o trocadilho visual em forma de meme O Vinho Branco. Neste caso a integração conceptual, assim como no exemplo anterior, é formada por redes de escopo duplo, também com uma forte conotação político-social.

No espaço de *input 1* temos o *frame* ENOLOGIA, que traz informações referentes a vinhos e aos seus estudiosos e no espaço de *input 2* temos o *frame* RACISMO, que carrega traz noções alusivas a debates sociopolíticos de cunho étnico. Mais uma vez, para que a formação de sentido seja emergente e o efeito de humor possa ser perceptível, é preciso uma integração conceptual.

**Figura 6 – O Vinho Branco**

Fonte: Battistella (2021b).

O *frame* que estrutura o espaço de *input* 1 sugere conceitos a ele relacionados como VINHO BRANCO, VINHO TINTO, ENÓLOGO, DEGUSTAÇÃO, BEBIDA, ÁLCOOL, UVA, dentre muitos outros. Já o *frame* estrutural que alimenta o espaço de *input* 2 traz à tona conceitos relacionais como NEGRO, CAUCASIANO, BRANCO, RACISMO, PRECONCEITO e outros associados. Para o leitor construir o sentido e encontrar humor na integração conceptual, ele deve mesclar esses dois conceitos num único que contém características próprias para a piada sugerida por Murilo Battistella (2022).

Informações análogas ao propósito da integração conceptual (nesse caso, o humor), são correlacionadas e processadas no espaço genérico para a projeção no espaço-mescla, onde o humor nasce e vigora. É preciso chamar a atenção sobre o que é considerado informação análoga. Segundo Fauconnier e Turner (2002), informação análoga consiste em qualquer informação que seja útil para o propósito de uma integração conceptual. Não são, com efeito, duas informações parecidas do ponto de vista conceptual, mas parecidas em propósito. No caso da figura 6, o conceito BRANCO, apesar de ser o mesmo item lexical para homens e vinhos, significa coisas bem diferentes em seus *frames* ENOLOGIA e RACISMO. Naquele é apenas um tipo de vinho e este está certamente relacionado ao preconceito racial. Entretanto, dentro da integração conceptual, esses conceitos são análogos pois vão

servir ao mesmo propósito final: contribuir para a construção de um discurso engraçado.

No fim do processo, exibido no esquema da figura 7, temos uma estrutura conceptual que reúne não apenas informações sobre vinhos e preconceito racial, mas possui características ímpares apenas a ela pertencentes como ironia, humor, elementos híbridos entre um homem e uma taça de vinho. A criatura preconceituosa no espaço-mescla, e que provoca o efeito humorístico no leitor, traz peculiaridades do indivíduo eivado de preconceito no Brasil, pois faz uso da paráfrase de um dos bordões mais usados na sociedade para tentar justificar uma não intolerância racial: “eu até tenho amigos negros”. No caso da criatura do espaço-mescla, que por si só já é uma mescla visual entre um homem e uma taça de vinho, o efeito de humor surge quando ela se assemelha a um homem branco refinado como o vinho e preconceituoso como alguns homens brancos nessa posição.

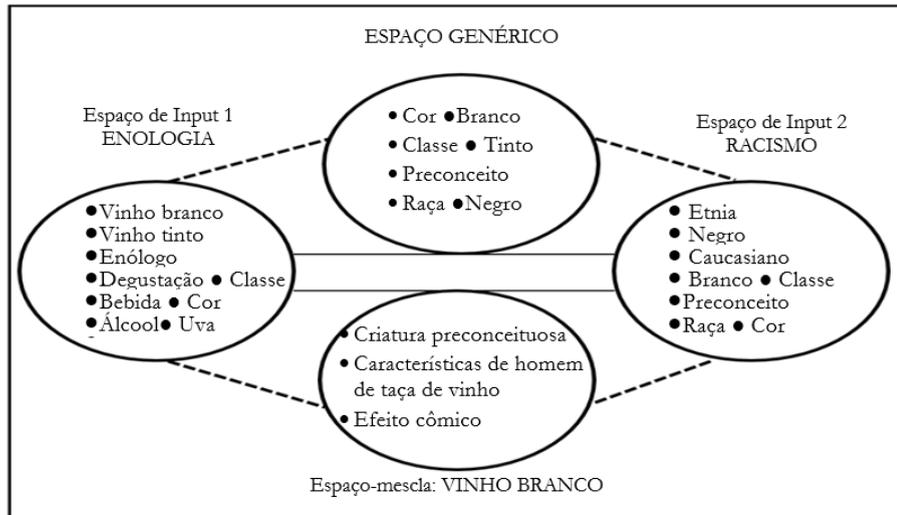
Tais conexões, à primeira vista absurdas, são possíveis dentro da mescla, pois, com efeito, é necessário entender que:

para configurar e usar essa mescla, precisamos fazer muito mais do que combinar dois análogos, o que já é uma tarefa incrível. De alguma forma, temos que inventar um cenário que se baseie nos dois análogos, mas acabe contendo mais<sup>12</sup>. (Fauconnier; Turner, 2002, p. 20, tradução nossa).

---

<sup>12</sup> *To set up and use this blend, we need to do much more than match two analogues, which is already an awesome task. Somehow, we have to invent a scenario that draws from the two analogues but ends up containing more.*

**Figura 7 – Sistema de Integração Conceitual para VINHO BRANCO**



Fonte: elaborado pelo autor.

Neste último excerto de *corpus*, é apresentado o meme Águas Passadas (figura 8). O efeito de humor é percebido logo que o leitor do meme entende que é preciso juntar os conceitos de ÁGUA com SURPRESA.

**Figura 8 – Águas Passadas**



Fonte: Battistella (2021a).

Antes do início da discussão, é preciso expor a polissemia que se apresenta da definição do adjetivo “passada”. Na linguagem coloquial e em seus usos hodiernos, “passada” ou “passado” significa estar surpreso com algo de forma negativa. Como os elementos visuais do meme guiam a essa negatividade, a concepção de SURPRESA remonta a desapatamento, desencanto, desengano,

desilusão, frustração ou dissabor. Os elementos positivos de surpresa acabam não sendo relevantes para o propósito em questão: a integração conceptual de ÁGUAS PASSADAS.

No espaço de *input* 1, temos o *frame* ÁGUA que, por si só, remete a outros conceitos como ÁGUA MINERAL, MAR, OCEANO, CORRENTEZA, FLUXO, MOLHAR, UMIDADE, LÍQUIDO, entre outros. De um outro lado, alimentado por outro *frame* de escopo conflitante, temos SURPRESA. Da junção desses dois conceitos, temos a estrutura emergente ÁGUAS PASSADAS.

O espaço de *input* 1, alimentado pelo *frame* ÁGUA, reúne muitas informações e conceitos. Elencar todos nesta análise seria infrutífero, pois, com efeito, existe um sem-número de possibilidades. Sendo assim, como saber quais conceitos são relevantes para um sistema de integração conceptual? Sobre isso, Silva (2022), em estudo ecocognitivo<sup>13</sup> sobre o assunto, afirma que “o sistema de integração conceptual atua em muitas frentes e se reorienta *online* conforme os anseios de seus operadores e da demanda situacional iminente” (Silva, 2022, p.138). Em outras palavras, o anseio do leitor é encontrar elementos cômicos nos trocadilhos visuais e esta demanda guia quais *inputs* de informação serão relevantes para a integração conceptual, neste caso, apenas os conceitos pertinentes a provocar o riso a partir do *frame* ÁGUA.

Do outro lado temos o *frame* SURPRESA, que carrega consigo, da mesma forma, um número muito grande de conceitos relacionados como DESAPONTAMENTO, ALEGRIA, SUSTO, DISSABOR, DESENGANO, CHOQUE, DESILUSÃO, PRESENTE, EXPECTATIVA, dentre muitos outros. Como o conceito de surpresa pode tanto ter elementos positivos quanto negativos, é a intenção do leitor por intermédio da integração conceptual que determina quais conceitos serão relevantes para o processamento no espaço genérico, local devido para o mapeamento de informações entre os espaços mentais de *input* 1 e 2.

No espaço-mescla, o resultado do processo de integrativo, temos uma estrutura conceptual inventiva, que reúne informações não apenas de ÁGUA e

---

<sup>13</sup> Ecocognição faz referência a cognição ecológica, que advoga que a cognição é distribuída pelo corpo em consonância com o entorno, não sendo necessariamente um módulo discreto no cérebro humano. Tal abordagem é baseada na visão de psicologia ecológica gibsoniana (cf. Gibson, 1979).

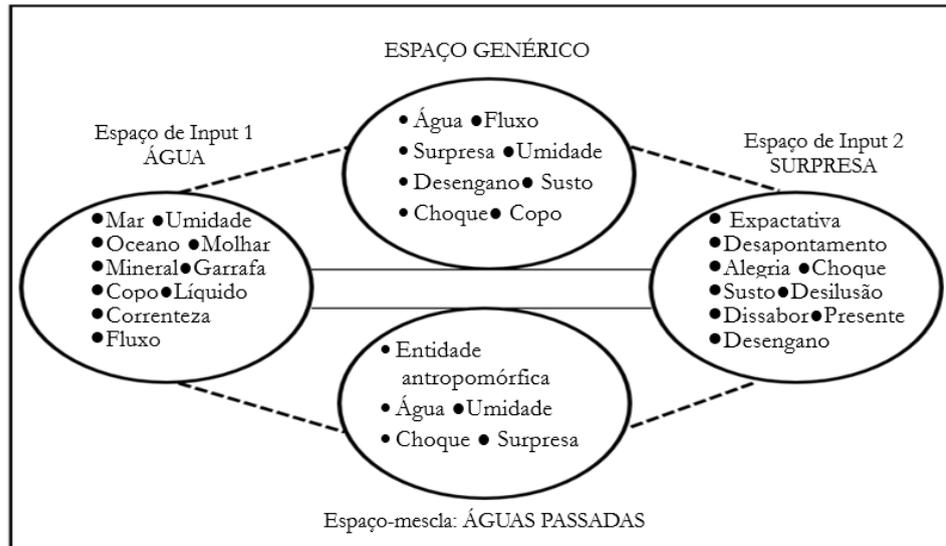
SURPRESA, mas exhibe propriedades inéditas próprias. Tais características deste espaço-mescla emergente são peculiares como forma híbrida entre ser humano, garrafa e copo d'água. Ainda, possui personalidade própria, uma que se surpreende tal qual um ser humano com uma notícia ao saber de algo que lhe choque. Pela leitura do meme, podemos perceber que o personagem do espaço-mescla brada uma forma interjetiva que funciona com parte do *chunking*<sup>14</sup> “gente, tô passada”. Embora o *chunking* completo não tenha sido explicitado no texto, sua completude parece automática quando da leitura do trocadilho<sup>15</sup>.

Nesse espaço-mescla, local onde a entidade conceptual exhibe características dos dois *inputs* e exhibe sua surpresa com o que viu no seu telefone celular ao dizer que está “passada”, é que o sentido se constrói. Tal formação traz consigo o efeito humorístico, desde o início esperado pelo autor do meme. Curioso, entretanto, é o fato de informações salientes relacionadas à frase “águas passadas” estarem ausentes no espaço-mescla. A expressão é usada no sentido de considerar algo que já passou e hoje não tem mais importância. Como já mencionado, apenas informações pertinentes ao propósito da integração conceptual são processadas e projetadas do espaço genérico para o espaço-mescla, o que não parece ter sido o caso.

---

<sup>14</sup> *Chunking* é o processo pelo qual sequências de unidades usadas juntas se unem para formar unidades mais complexas (Bybee, 2012, p. 7, tradução nossa). *Chunking is the process by which sequences of units that are used together cohere to form more complex units.*

<sup>15</sup> Considerando um leitor, em princípio, proficiente em português brasileiro em um nível alto (C1 ou C2), ou que o possua como língua materna.

**Figura 9** – Sistema de Integração Conceptual para ÁGUAS PASSADAS

Fonte: elaborado pelo autor.

### Considerações finais: além da ponta do iceberg

À luz da Linguística Cognitiva, foi proposto neste artigo analisar o efeito de humor por meio do processo de integração conceptual sugerido por Fauconnier e Turner (2002), utilizando para isso trocadilhos visuais em forma de meme de autoria do ilustrador Murilo Battistella. A junção inventiva de dois ou mais conceitos foi colocada como hipótese para a emergência do efeito humorístico no texto.

Primeiramente apresentei noções básicas da Teoria da Integração Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002), Semântica de *Frames* (Fillmore, 1982) e conceitos correlatos para situar o leitor da proposta deste estudo, o que levou a análise de três memes traduzidos em trocadilhos visuais que auxiliaram o processo.

Da análise dos resultados, concluiu-se que o efeito do humor é não apenas emergente no espaço-mescla, mas característica única dentro da integração conceptual. Foi evidenciado que as características cômicas não estavam presentes nos *frames* que estruturavam os espaços mentais de *input* 1 e 2 em todo o processo. Em outras palavras, por si só, os *frames* participantes das etapas iniciais do processo de integração conceptual não continham cunho humorístico ou cômico. Esta característica de humor é emergente no processo de integração e apenas

ocorre no final dela, no espaço-mescla, dando cabimento para as convicções de nossa hipótese.

O efeito de humor, assim como a estrutura conceptual inédita formada na projeção do espaço-mescla, é totalmente nova e não apenas uma mera justaposição de conceitos. Ela possui, entre suas características, a emergência do teor humorístico. Sua construção, conforme preconiza a teoria, contém não apenas elementos dos dois espaços mentais de *input*, mas também estrutura informacional inédita. É nessa entidade conceptual estranha, fruto da mistura de dois conceitos distintos, que o humor parece irromper da leitura dos memes.

Tais conclusões nos mostram que o processo de integração conceptual assemelha-se a uma espécie de válvula mestra para a formação de sentido no que diz respeito ao efeito de humor presente na comunicação humorística de textos minimalistas como os memes de trocadilhos visuais. Baseado nas conclusões, acredito que, em estudos futuros, talvez seja concebível aplicar a metodologia aqui apresentada em outros gêneros humorísticos como os esquetes de comédia, vídeos de humor, comédias *stand up* e outros tipos de texto, indo além do que mostra a ponta do *iceberg*.

## Referências

BATTISTELLA, M. *Águas passadas*. São Paulo, 23 jun. 2021a. Instagram. @tudovirabichinho. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CQd20-znTzT/?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>. Acesso em: 2 mar. 2023.

BATTISTELLA, M. *O remédio manipulado*. São Paulo, 3 out. 2022. Instagram. @tudovirabichinho. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CO6VIO1nKTj/?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>. Acesso em: 2 mar. 2023.

BATTISTELLA, M. *O vinho branco*. São Paulo, 15 maio 2021b. Instagram. @tudovirabichinho. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CjQbJx7LNkM/?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>. Acesso em: 2 mar. 2023.

BYBEE, J. L. *Language usage and cognition*. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

CASELL, C.; SYMON, G. *Qualitative methods in organizational research: a practical guide*. London: Sage, 1994.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2015

DUQUE, P. H. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em *frames*. *Revista da ANPOLL*, Florianópolis, v. 1, n. 39, p. 25-48, 2015.

FAUCONNIER, G. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

FAUCONNIER, G. *Mental spaces*. Cambridge: MIT Press, 1984.

FAUCONNIER, G.; SWEETSER, E. *Spaces, worlds, and grammar*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. Conceptual integration networks. **Cognitive Science**, Norwood, v. 22, n. 2, p. 133-187, Apr./June, 1998.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. A mechanism of creativity. *Poetics Today*, Tel Aviv, v. 20, n. 3, p. 1-34, 1999.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

FILLMORE, C. Frame semantics and the nature of language. In: HARNARD, S. R.; STEKLIS, H. D.; LANCASTER, Jane. (ed.). *Origins and evolution of language and speech*. New York: New York Academy of Sciences, 1976.

FILLMORE, C. Frame semantics. In: THE LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (ed.). *Linguistics in the morning calm: selected papers from SICOL-1981*. Seoul: Hanshin Publishing Co., 1982.

GIBSON, J. J. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1991.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-179.

GONZALEZ-MARQUEZ, M.; MITTELBERG, I.; COULSON, S.; SPIVEY, M. J. (ed.). *Methods in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 2007.

LAKOFF, G. *Don't think of an elephant! know your values and frame the debate: the essential guide for progressives*. White River Junction: Chelsea Green Pub. Co, 2004.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

SILVA, E. A. da. *Modelo ecocognitivo de integração conceptual*. 2022. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVERMAN, D. *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage Publications, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Museu de memes: o que são memes*. Rio de Janeiro: UFF, [2023]. Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/>. Acesso em: 3 mar. 2023.

Recebido em: 27 mar. 2023

Aprovado em: 21 jul. 2023

Revisora de língua portuguesa: Silvia Helena de Freitas Ruiz

Revisores de língua inglesa: Expeditus Consultoria linguística e Pedro Americo Rodrigues Santana

Revisores de língua espanhola: Juliana Moratto e Bráulio Soares

## **Uma análise dos marcadores dêiticos na construção de sentidos da crônica *A vaguidão específica***

### ***Un análisis de los marcadores deícticos en la construcción de sentidos de la crónica *A vaguidão específica****

### ***An analysis of deitic marks in the construction of meanings at the chronicle *A vaguidão específica****

Clara Nunes Correia<sup>1</sup>

 0000-0001-5271-9584

Bruna Bandeira<sup>2</sup>

 0000-0002-2915-4527

**RESUMO:** Este artigo se propõe a analisar o uso de marcadores dêiticos na crônica *A vaguidão específica*, de Millôr Fernandes, a fim de compreender como esses mecanismos linguísticos funcionam e de que forma contribuem para a construção de diferentes sentidos presentes no texto. Para verificar como a dêixis contribui com o efeito de humor construído nessa narrativa de ficção, recorre-se às contribuições de Levinson (2006) sobre dêixis e de Fonseca ([1989] 1992, 1994) sobre dêixis e transposição fictiva. A noção de pré-construído na perspectiva da semântica enunciativa (Campos; Xavier, 1991; Correia; Pereira, 2015a; Culioli, 1990;) mostrou-se outra ferramenta conceitual importante para essa discussão. Através de uma metodologia qualitativa, realçam-se marcadores dêiticos e expressões que potencialmente remetem a pré-construídos para investigar seu funcionamento e discutir os possíveis sentidos que veiculam. Os resultados apontam que o efeito de humor advém do bloqueio de acesso imposto ao leitor/ouvinte às coordenadas referenciais partilhadas pelas personagens da crônica, coenunciadoras que usam dos mecanismos linguísticos em análise para se fazerem compreender.

**PALAVRAS-CHAVE:** dêixis; transposição fictiva; pré-construído.

**RESUMEN:** Este artículo analiza el uso de marcadores deícticos en la crónica *A vaguidão específica*, de Millôr Fernandes, para comprender cómo funcionan estos mecanismos lingüísticos y la construcción de los diferentes sentidos presentes en el texto. Para verificar cómo la deixis contribuye al efecto de humor a partir de esta narrativa ficcional, se utilizan las contribuciones de Levinson (2006) sobre la deixis y de Fonseca ([1989] 1992, 1994) sobre la deixis y la transposición ficcional. La noción de preconstruido desde la perspectiva de la semántica enunciativa (Campos; Xavier, 1991; Correia; Pereira, 2015a; Culioli, 1990) resultó

<sup>1</sup> Doutora em Linguística (Semântica) pela Universidade NOVA de Lisboa. E-mail: claranc@fcs.unl.pt

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística (Linguística do Texto e do Discurso) pela Universidade NOVA de Lisboa. E-mail: bruna\_bandeira@hotmail.com

ser unaherramienta conceptual importante para esta discusión. Mediante de una metodología cualitativa, se destacan marcadores deícticos y expresiones que, potencialmente, remiten a pre-construidos para investigar su funcionamiento y discutir los posibles significados que transmiten. Los resultados indican que el efecto del humor proviene del bloqueo de acceso impuesto al lector/oyente a las coordenadas referenciales compartidas por los personajes de la crónica, co-enunciadoras, que utilizan los mecanismos lingüísticos analizados para hacerse entender.

**PALABRAS CLAVE:** deixis; transposición ficticia; pre-construido.

**ABSTRACT:** This article analyzes the use of deictic markers in the chronicle *A vaguidão específica*, by Millôr Fernandes, in order to understand how these linguistic mechanisms work and how they contribute to the construction of different meanings present in the text. In order to verify how deixis contributes to the effect of humor constructed in this fictional narrative, Levinson's (2006) contributions on deixis and Fonseca's ([1989] 1992, 1994) on deixis and fictional transposition are employed. The notion of pre-constructed from the perspective of enunciative semantics (Campos; Xavier, 1991; Correia; Pereira, 2015a; Culioli, 1990) proved to be another important conceptual tool for this discussion. Through a qualitative methodology, deictic markers and expressions that potentially refer to pre-constructed ones are highlighted in order to investigate their functioning and discuss the possible meanings they convey. The results indicate that the humor effect comes from the blocking of access imposed on the reader/listener to the referential coordinates shared by the characters in the chronicle, co-enunciators who use the linguistic mechanisms under analysis to make themselves understood.

**KEYWORDS:** deixis; fictitious transposition; pre-constructed.

## Para início de conversa...

A maneira como a linguagem faz referência às coisas do mundo é um intrigante tema debatido desde a Antiguidade, como atestam as conhecidas reflexões de Platão em *O Crátilo* (séc. V a.C.). Porém, foi principalmente no final do século XX que estudos sobre a referenciação linguística ganharam um impulso considerável, quando o fenômeno da dêixis, ou seja, expressões linguísticas que apontam para “fora” do texto no sentido restrito, chamou a atenção para a importância do contexto e o enunciado passou a ser o objeto de estudo preferido dos linguistas. Obviamente, da Antiguidade para a (pós-)Modernidade as reflexões filosóficas e linguísticas não evoluíram assim repentina nem bruscamente, mas, como o foco deste artigo é tentar compreender o funcionamento de marcadores dêiticos em uma narração fictiva, restringe-se aqui à narrativa dessa passagem nos quatro parágrafos seguintes a título de contextualização para início de conversa<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Uma vez que o objetivo desse brevíssimo resgate histórico se deve tão somente à contextualização

Se filósofos antigos como Platão e Aristóteles procuravam conhecer a realidade material do mundo (*res extensa*) buscando explicações sobre a essência das coisas por meio da ontologia, esse paradigma é substituído, na Idade Moderna, pela epistemologia. A pensadores como Kepler, Copérnico e Galileu, por exemplo, interessavam a episteme, os pensamentos, as ideias (*res cogitans*). O empirismo e o racionalismo de outrora cediam espaço ao positivismo, que passou a aplicar as leis naturais às ciências Humanas. É nesse contexto que surge a Filosofia da Linguagem, a qual, ainda considerando a língua como código, coloca a linguagem no centro da reflexão filosófica e toma a proposição como unidade de análise numa perspectiva vericondicional. Além de Wittgenstein, (1921)<sup>4</sup>, o matemático e filósofo alemão Frege ([1892] 1967) assume um papel primordial nesse momento ao tentar transpor as leis da linguagem lógica à linguagem natural.

No entanto, com o tempo e o amadurecimento das reflexões filosóficas (Russell, 1905; Wittgenstein, 1953), percebe-se que a linguagem natural não pode ser pensada apenas por proposições; afinal, ela tem a função de não somente representar a realidade e designar as coisas do mundo, mas também de criar realidades. A proposição cede assim espaço ao enunciado; em outras palavras, sai de cena a linguagem ideal, formal e lógica, e sobe ao palco a linguagem cotidiana, a língua em uso dentro de seu contexto. A chamada *virada pragmática* põe em curso uma série de reflexões sobre a linguagem voltadas a analisá-la sob esse novo prisma, sendo a dêixis um dos fenômenos, talvez o propulsor, a levar a atenção dos estudiosos para a importância do contexto a fim de compreender a enunciação.

A ideia de que a relação entre significado e pensamento é transparente e direta tem sido uma luz orientadora em muitos ramos da investigação linguística, desde a Linguística Whorfiana até a Filosofia da Linguagem Ordinária. Mas, como Frege (1918: 24) apontou há mais de um século, a dêixis é um grande problema para essa presunção particular. Ele, mais do que qualquer um, era particularmente interessado em identificar sentido com pensamento, mas os demonstrativos e as expressões dêiticas geralmente

---

22 do fenômeno em estudo, espera-se que sejam escusadas as muitas lacunas que ele pode implicar.

<sup>4</sup> Wittgenstein (1921, 1953) referem-se ao mesmo autor, no entanto, a numeração marca suas distintas fases de pensamento, uma vez que esse filósofo participa dos dois momentos relatados aqui brevemente: inicialmente estudando a linguagem formal, ainda quando aluno de Russel, e depois, de maneira mais autônoma, debruçando-se sobre a linguagem cotidiana e os enunciados.

se colocavam no seu caminho (Levinson, 2006, p. 99)<sup>5</sup>.

Na esteira desse novo paradigma, surgem, entre outras correntes linguísticas, as Teorias da Enunciação e as diversas vertentes da Análise do Discurso, que passam a observar mais detidamente a influência de fatores externos, principalmente políticos, ideológicos e sociais, na enunciação/no discurso. O conceito de *pré-construído* surge, assim, na busca pela compreensão de fenômenos sintáticos que levavam a outra situação de enunciação e é reelaborado posteriormente por diversas áreas da Linguística. De qualquer maneira, assim como a dêixis, tal conceito obriga linguistas a se debruçarem sobre o contexto para compreender as formas linguísticas em uso.

Levando em conta todo esse movimento dos estudos linguísticos, este artigo pretende contribuir para a compreensão do funcionamento da dêixis em uma narrativa de ficção. Para isso, foi selecionada a crônica *A vaguidão específica*, de Millôr Fernandes (Fernandes, [1974]), que simula um diálogo corriqueiro e banal entre duas personagens femininas. O texto em análise constrói seu humor baseado no processo de referência “vagoespecífica”, que, segundo o autor (ao reforçar a epígrafe na escolha do próprio título da crônica), é típica da maneira de falar das mulheres.

A escolha de um texto ficcional, ainda que com traços de verossimilhança<sup>6</sup>, deve-se ao impulso de tentar contribuir para a construção de uma “teoria enunciativa da ficção” (Fonseca, 1994)<sup>7</sup>. Dentro do espectro da referência, chama a atenção a capacidade que a ficção possui de criar coordenadas enunciativas, um fenômeno relativamente pouco estudado. Ademais, em consonância com Fonseca (1994, p. 101): “Tratar a problemática da ficção obriga a encarar de frente e sem evasivas o

---

<sup>5</sup> “The idea that the relation between meaning and thought is transparent and direct has been a guiding light in many branches of linguistic inquiry, from Whorfian linguistics to Ordinary Language Philosophy. But as Frege (1918: 24) pointed out over a century ago, indexicals are a major problem for this particular presumption. He of all people was particularly keen to identify sense and thought, but demonstratives and deictic expressions more generally stood in the way” (Levinson, 2006, p. 99).

<sup>6</sup> Discussões acerca do conceito *gênero textual* estão distantes dos objetivos deste artigo. Entretanto, cumpre ressaltar uma característica fundamental da crônica, que afinal é objeto de análise deste estudo: o hibridismo das esferas sociais onde circula (jornalística e literária), responsável justamente por seu caráter verossímil.

<sup>7</sup> Tal impulso, no entanto, não deve ser entendido como ambicioso, pois se reconhece de antemão que este estudo não se pretende exaustivo nem recorre a arcabouço teórico suficiente para tanto.

problema da referência. A ficção constitui, aliás, o horizonte mais amplo em que pode colocar-se o problema da referência [...]”. Para a autora, essa referência linguística construída pela ficção não pode ser considerada como desviante ou marginal porque, desse modo, se parte de uma prévia concepção de referência. É neste sentido que este artigo busca dar seu contributo para uma teoria enunciativa da ficção, pois, ao sair do lugar-comum dos estudos sobre criação de referentes, busca investigar a maneira *sui generis* como a ficção cria formas de referenciação.

Em relação à escolha da dêixis, cumpre salientar que, de acordo com Levinson (2006), apesar da sua importância teórica, este é um dos fenômenos mais incompreendidos da Pragmática, seus limites ainda são parcialmente desconhecidos e não há uma tipologia adequada para as várias expressões dêiticas.

Já o conceito de *pré-construído* parece relevante por poder suportar a construção da significação presente no texto. Em outras palavras: a implicação enunciativa que desencadeia o humor na crônica a ser analisada não está só no que é dito, mas no que subjaz ao que é dito. Assim, analisar as estratégias linguísticas que caracterizam a marcação do pré-construído nos textos que produzimos e que reconhecemos num determinado sistema é um dos nossos objetivos.

Considerando tais justificativas, este estudo qualitativo procurou identificar os marcadores dêiticos presentes nas falas das personagens, dando igualmente relevo às marcas linguísticas que indicam os processos de pré-construídos partilhados entre elas. Concomitantemente, foi-se tentando entender de que maneira esses elementos contribuíram para a construção dos diferentes sentidos que a crônica manifesta, revelando, em última instância, o tom jocoso presente na narrativa em análise.

## **Para ancorar a conversa na fundamentação teórica: dêixis, transposição fictiva e pré-construído**

A palavra *dêixis* vem do grego *deiksis*, que significa *apontar, indicar*. Nesse sentido, a compreensão dos dêiticos não é dada pelas condições semânticas

impostas por sua expressão, mas pelo que “apontam” ou “indicam”. Segundo Levinson (2006), a *indexicalidade* refere-se a fenômenos mais amplos de dependência contextual e a reflexão sobre ela está tradicionalmente associada à Filosofia; enquanto a *déixis* é um termo preferencialmente usado para referir-se a aspectos relevantes da indexicalidade mais estritamente linguísticos, ou seja, associados à Linguística. Assim, a *déixis* é o estudo das expressões indexicadas na língua.

Neste artigo, a análise dos marcadores dêiticos e de como eles contribuem para a construção de sentidos será feita com base na classificação proposta, entre outros linguistas, por Jungbluth e Vallentin (2015), qual seja: *déixis* espacial, temporal, pessoal e discursiva, embora tal classificação não seja rígida, uma vez que incorre em algumas indeterminações e sobreposições, conforme será visto adiante.

Os elementos linguísticos usados para ligar o enunciado à situação em que este é produzido são os *marcadores dêiticos*, os quais traçam relações do enunciado com o enunciador, no local e no momento da enunciação. Essa origem da origem do enunciado, o “eu-aqui-agora”, é o que Bühler ([1934] 1982) chamou de *origo dêítico*:

Desde Bühler (1934), o campo dêítico foi organizado em torno de uma *origo* ou “marco zero”, que consiste no locutor no momento e no local da fala. Na verdade, muitos sistemas utilizam dois centros distintos – falante e destinatário. Além disso, como observou Bühler, muitas expressões dêíticas podem ser transpostas ou relativizadas para alguma outra *origo*, na maioria das vezes a pessoa do protagonista no tempo e lugar relevantes em uma narrativa (ver Fillmore 1997) (Levinson, 2006, p. 111)<sup>8</sup>.

Assim, muitas expressões dêíticas podem ser transpostas para outra *origo*, e isso ocorre não somente em enunciados provenientes de mundos alternativos, os “mundos possíveis”, mas também nos do mundo real. Por exemplo, no enunciado “Ele *veio* direto para ela e a atingiu *assim aqui* no braço” (Levinson, 2006, p. 111)<sup>9</sup>, o enunciador transpõe os dêiticos destacados em itálico (*veio*”, “*assim*” e “*aqui*”) para

<sup>8</sup> “Since Bühler (1934), the deictic field has been organized around an *origo* or ‘ground zero’ consisting of the speaker at the time and place of speaking. Actually, many systems utilize two distinct centers – speaker and addressee. Further, as Bühler noted, many deictic expressions can be transposed or relativized to some other *origo*, most often the person of the protagonist at the relevant time and place in a narrative (see Fillmore 1997)” (Levinson, 2006, p. 111).

<sup>9</sup> “He *came* right up to her and hit her like *this here* on the arm” (Levinson, 2006, p. 111).

uma terceira pessoa (“ele”). Tal fenômeno já havia sido percebido pelo próprio Bühler ([1934] 1982), quem chamou de *déixis am Phantasma*, ou *déixis imaginária*, a transposição que se dá quando o enunciador se imagina em outro lugar e muda a origo dêitica propondo ao coenunciador também se transpor ao reino do ausente recordável ou da fantasia construtiva. Sobre esse aspecto, interessa particularmente a este artigo a reflexão sobre a especificidade do enunciado ficcional, o ato de referência fictício e a transposição fictiva das coordenadas enunciativas<sup>10</sup>.

De acordo com Fonseca ([1989] 1992, 1994), a ficção tem se constituído um desafio para a descrição linguística. Alguns autores como Searle (1979) acreditavam que não havia marcas linguísticas sintáticas ou semânticas específicas que identificassem os enunciados ficcionais em oposição aos reais porque a competência ficcional é de natureza exclusivamente pragmática, isto é, depende das intenções (da força ilocucionária) do autor. Apesar de tecer algumas críticas acerca da reflexão searleana sobre a ficção, Fonseca (1994) reconhece como fundamental sua noção de *ato de referência fictício*. Se, para o filósofo norte-americano, uma das condições de sucesso dos atos de fala de referência (os “axiomas de referência”) é que a coisa referida pelo enunciador exista (o “axioma da existência”), implicitamente assumir a possibilidade do ato de referência fictício, que chegou a formular dez anos depois do *Speech Acts*, levá-lo-ia a fazer um redimensionamento desse axioma, pois esse ato seria suficiente para fazer pressupor, por si só, a existência do que é referido.

Por isso, conclui a autora, é o próprio ato de referência que faz os “mundos possíveis” existirem. Muito mais importante do que a referência a seres e objetos que não existem é o fato de a referência poder ser feita a partir de coordenadas enunciativas que não existem: “deslocar do objeto referido para o *acto de referência* a questão do caráter fictício é um passo decisivo em direção à possibilidade de abordar a ficção a partir do funcionamento da língua” (Fonseca, 1994, p. 92).

Como é sabido, o funcionamento dos marcadores dêiticos põe em evidência a obrigatória incorporação do real (dependência contextual) no enunciado, porém uma

---

<sup>10</sup> Assim como Fonseca ([1989] 1992, 1994), este artigo usa o termo *fictivo* em oposição a *ficcional* para referir-se a todo tipo de possibilidade de projeção de coordenadas enunciativas, quer tal projeção se associe, quer não à invenção de situações irreais.

observação mais atenta revela a possibilidade da transposição fictiva das coordenadas enunciativas, o que viabiliza a construção de “mundos possíveis” (Fonseca, [1989] 1992, 1994). Trata-se do ato de mostração *in absentia* porque constitui um campo mostrativo imaginário feito à imagem e semelhança do campo mostrativo concreto da situação de enunciação. O discurso cria, assim, seu próprio contexto, e a dêixis *am Phantasma* (ou “dêixis fictiva” ou “narrativa”, como prefere Fonseca (1987, [1989] 1992) finge ser uma referência exógena em um processo mimético que caracteriza a própria ficção.

A maioria das expressões dêiticas exigem, para serem interpretadas corretamente, o conhecimento mútuo da situação pelos participantes do discurso. Por isso se diz que elas têm características atencionais, intencionais e subjetivas. De qualquer maneira, o fenômeno da dêixis em geral é complexo por natureza e compreendê-lo é estabelecer uma difícil relação entre semântica e cognição, isto é, “[...] entre, por um lado, o que as sentenças significam e o que queremos dizer quando as dizemos e, por outro lado, os pensamentos correspondentes que elas expressam”<sup>11</sup> (Levinson, 2006, p. 99). Assim, responder às perguntas “O que o enunciador quis dizer ao enunciar isso?” ou “O que ele tinha em mente quando o disse?” não é tarefa simples. É preciso recorrer aos sistemas simbólico e indexical e extrapolar o significado das sentenças, compreendendo-as como enunciados contextualizados.

Considerando, portanto, que as propriedades do contexto podem ser (e como são!) exploradas criativamente para fins de comunicação e que os enunciadores recorrem frequentemente a outros enunciados não provenientes da origo por contarem com a colaboração de seu(s) coenunciador(es) na compreensão do que enunciam, pode-se defender que, em última instância, os dêiticos, entre outras formas, podem ser também marcas de pré-construído. Mas o que é um *pré-construído*? De onde vem esse conceito e em que sentido será usado neste artigo?

O termo *pré-construído* é usado de diversas formas por estudos bastante

---

<sup>11</sup> “[...] between, on the one hand, what sentences mean and what we mean when we say them and, on the other hand, the corresponding thoughts they express” (Levinson, 2006, p. 99).

diversificados do campo da Linguística, o que o torna um conceito eminentemente plástico. De maneira abrangente, trata-se de um termo que designa fenômenos do discurso provenientes de uma exterioridade recuperada. No entanto, se ele é ou não marcado na língua e, em caso positivo, de que forma isso pode ocorrer, depende da perspectiva linguística em que é tomado.

Aqui, o conceito *pré-construído* é ancorado a uma proposta teórica bem definida, a Teoria Formal Enunciativa, e usado enquanto forma ou conjunto de formas que reenviam a significação construída em um enunciado para uma dada noção. Assim,

Numa situação de enunciação  $Sit_0$ , um enunciador  $S_0$  constrói uma significação, a que podem corresponder diversos valores modais. Se  $S_0$  decide inteiramente validar (ou não validar) uma relação predicativa, o valor modal construído é de asserção estrita positiva (ou negativa). Pode acontecer, porém, que, na sua enunciação, isto é, em  $Sit_0$ , o enunciador inclua um valor de asserção estrita construído numa outra situação de enunciação. Em  $Sit_0$ , essa asserção constitui um pré-construído (Campos; Xavier, 1991, p. 349).

No entanto, para que a sequência linguística possa ser percebida pelos falantes que constroem (e reconstroem) a significação do enunciado, é preciso que haja possibilidade de se realizar esse reenvio da ocorrência à noção. Para Culioli (1990, 1995), uma *noção* é um feixe de propriedades físico-culturais partilhadas pelos falantes de uma dada comunidade. Uma vez que as noções têm um caráter intrinsecamente qualitativo, são as ocorrências dessas noções (isto é, os diferentes recursos linguísticos que uma determinada comunidade linguística tem para representar as noções) que permitem falarmos essa língua por um lado e, por outro, explicarmos, quando for o caso, o funcionamento da língua (específica) em análise.

Podendo revestir-se de propriedades mais lexicais ou mais gramaticais, as ocorrências das noções numa dada língua funcionam como marcas linguísticas dessas noções. Assim, por exemplo, o valor atribuído a formas linguísticas que codificam a dêixis, em português, apontariam para uma delimitação temporal, espacial e subjetiva de um dado estado de coisas construído. O eu, o aqui e o agora funcionariam como localizadores últimos de uma certa situação construída. Contudo, essa estabilidade pode ser anulada se a referência construída por um sujeito

enunciador não é transparente para o seu coenunciador. Por essa razão, e em sentido muito estrito, o valor de pré-construído é uma marca modal, fortemente marcada pelo ponto de vista do sujeito enunciador e interpretada pelo(s) coenunciador(es).

As estratégias gramaticais para se identificar e/ou reconhecer o valor de pré-construção podem ser encontradas, por exemplo, nos valores identificacionais atribuídos ao artigo definido — “traz o caderno para mim, por favor” —, nas construções interrogativas (parciais) — *Onde é que está o João?* —, nas construções com *já que* — “*Já que* vais ao cinema, aproveita para passar na casa da Maria”.

E, só para referir um último caso, é possível afirmar que a modalidade apreciativa pode, em certo sentido, definir-se como estando suportada em estruturas de pré-construído. Em exemplos como “É bom que venhas”, o pré-construído constitui uma asserção construída em uma situação de enunciação anterior que pode corresponder não a um enunciado particular, mas a uma classe não finita de enunciados verbalizados ou não. O mesmo fenômeno pode ser verificado em estruturas com *poder* com valor epistêmico e a conjunção consecutiva *que*: seguindo de perto Campos e Xavier (1991) e Correia e Pereira (2015a), em “Pode chover a cântaros, que eu vou sair”, a decisão do enunciador de sair ou de não sair independe do fato (possível ou provável) de haver chuva, conclusão a que se chega pelas formas que marcam o pré-construído (nesse caso, *poder* mais frase consecutiva). Nos dois enunciados, os pré-construídos remetem a um estado de coisas projetado como posterior ao momento da enunciação: “Em ambos os casos, o valor temporal das predicções envolvidas é de posterioridade em relação ao tempo da enunciação, o que, aliás, reforça o valor predominantemente modal do conceito de pré-construído” (Correia; Pereira, 2015a, p. 49).

Retomando à dêixis (no sentido *lato sensu*), caberá ao sujeito enunciador definir as diferentes relações de proximidade temporal, espacial e subjetiva que permitem a construção de um determinado enunciado. Considerando tais aspectos, a forma como o pré-construído funciona e a sua contribuição para a construção dos sentidos, espera-se, ficarão ainda mais claras a partir da análise a seguir.

## O diálogo “vagoespecífico” em análise

A crônica *A vaguidão específica*, do conhecido intelectual e humorista Millôr Fernandes, foi publicada pela primeira vez em 1972, no livro de prosa *Trinta anos de mim mesmo*<sup>12</sup>. A fim de facilitar o acompanhamento das análises a seguir, foram destacados com negrito alguns marcadores dêiticos e sublinhadas algumas expressões que potencialmente remetem a pré-construídos.

### A VAGUIDÃO ESPECÍFICA

“As mulheres têm uma maneira de falar que eu chamo de vagoespecífica.”

Richard Gehman

- Maria, **ponha isso lá fora em qualquer parte**.
- Junto com as outras?
- Não **ponha** junto com as outras<sup>13</sup>, não. Se não **pode vir** alguém e querer fazer coisa com elas. **Ponha no lugar do outro dia**.
- Sim, **senhora**. Olha, o homem está aí.
- **Aquele de quando choveu**?
- Não, o que a senhora foi lá e falou com ele no domingo.
- Que é que **você disse** a ele?
- **Eu disse** pra ele continuar.
- Ele **já começou**?
- Acho que **já**. **Eu disse** que **podia principiar** por onde **quisesse**.
- É bom?
- Mais ou menos. O outro parece mais capaz.
- **Você trouxe** tudo pra cima?
- Não, senhora, só **trouxe as coisas**. O resto não **trouxe** porque a **senhora** recomendou para deixar **até a véspera**.
- Mas **traga, traga**. Na ocasião nós descemos tudo de novo. É melhor, senão atravanca a entrada e ele reclama como **na outra noite**.
- Está bem, vou ver como.

A escolha do título e da epígrafe da crônica (linhas 1 a 3) aponta de saída para um posicionamento do autor acerca do tema: a maneira de falar das mulheres. Ao adjetivá-la com o neologismo “vagoespecífica”, o narrador considera que as mulheres se comunicam de uma forma “vaga”, portanto, usando referentes “incertos”

---

<sup>12</sup> Fernandes ([1974]).

<sup>13</sup> De acordo com Levinson (2006), a anáfora está tão intrinsecamente relacionada com a dêixis que nem sempre são possíveis de serem separadas. Apesar disso, considera-se, nesta análise, que “outras” (linha 7) e “elas” (linha 8) configuram-se como anáfora, uma vez que retomam a expressão “outras” já referida na linha 6.

ou “não esclarecidos” e, ao mesmo tempo, “específica”, o que parece apontar para o fato de que só elas conseguem se entender.

Um diálogo é estabelecido entre as personagens Maria e outra mulher tratada por ela como “senhora”. Podemos, assim, identificar a origo de onde emanam as coordenadas enunciativas fictivas: o “eu” alterna entre essas duas mulheres nos seus respectivos turnos de fala, o “aqui” aponta para o lugar da enunciação onde ambas se encontram e o “agora” representa o tempo da enunciação, ou seja, o momento em que elas conversam. Sobre a alternância entre as enunciantoras, Levinson (2006) explica que a categoria gramatical de pessoa reflete os diferentes papéis desempenhados num evento de fala (as pessoas do discurso) e que, quando esses papéis mudam nas trocas dos turnos de fala, a origo também muda.

O marcador dêítico “eu” aparece explicitamente nas linhas 13 e 15, indicando a pessoa que fala, Maria. Já na fala da outra enunciantora, a senhora, aparece explicitamente o pronome de primeira pessoa do plural, “nós”. Em “Na ocasião nós descemos tudo de novo” (linha 21), o marcador dêítico de pessoa “nós” aparentemente inclui a pessoa que fala, a senhora, e a pessoa com quem fala, Maria. No entanto, parece tratar-se de um caso de polidez, pois, como se pode concluir, quem executa o trabalho braçal sempre é a coenunciantora, a que recebe as ordens.

Os pronomes de tratamento “senhora” (linhas 9, 11 e 20) e “você” (linhas 12 e 18) operam simultaneamente como dêixis de pessoa (apontando para quem o enunciado é dirigido) e dêixis social, uma vez que, no contexto brasileiro, marcam posições sociais hierárquicas distintas, em que a destinatária do primeiro está nitidamente em uma posição superior em relação à do segundo.

Os verbos no modo imperativo também indicam dêixis social por marcarem uma ordem da enunciantora, que possui *status* para tal. Observa-se que apenas a senhora usa esse modo verbal. Se não houvesse uma diferença hierárquica social entre ela e a coenunciantora, seria de se esperar que usasse modalizações como “por favor, você poderia pôr”, marcando polidez. Conforme apontado anteriormente, existe uma qualidade subjetiva inerente ao uso dos dêiticos, daí a ocorrência de uma sobreposição entre os aspectos subjetivos da modalidade e os aspectos objetivos do

tempo gramatical (Levinson, 2006). Além disso, esses verbos no imperativo operam dêixis de pessoa: “ponha” (linhas 5, 7 e 8) e “traga” (linha 21) indicam que a enunciadora dá uma ordem a ser executada pela segunda pessoa, a qual deve “pôr isso lá fora” e “trazer as coisas pra cima”.

Sobre a relação da dêixis com o aspecto verbal, Levinson (2006, p. 114) comenta: “As categorias gramaticais chamadas tempos [*tense*] geralmente codificam uma mistura de distinções de tempo dêitico e de aspecto, que muitas vezes são difíceis de distinguir”<sup>14</sup>. Longe de tentar superar essa dificuldade de diferenciar, no que tange ao tempo gramatical (*tense*), o que se refere ao tempo dêitico e o que se refere ao aspecto verbal, este artigo foca obviamente no primeiro, mas não se furta a fazer reflexões pontuais acerca do segundo especificamente para ajudar na compreensão do fenômeno da dêixis.

Feita tal observação, cumpre salientar que, no geral, os verbos, quando conjugados, costumam operar dêixis de pessoa (indicando os papéis de enunciador, coenunciador e o outro, o assunto do discurso) e tempo (indicando a extensão do estado ou acontecimento em relação ao tempo da enunciação), mas eventualmente podem operar como dêixis social, tal qual demonstrado acima, ou até de lugar. Na crônica, além de outras dêixis espaciais mais facilmente identificadas, como “lá fora em qualquer parte” (linha 5), “aí” (linha 9) — um lugar próximo das enunciadoras — ou “lá” (linha 11) — um sítio qualquer distante delas —, esse fenômeno ocorre em alguns verbos que também contribuem para criar coordenadas enunciativas e dar pistas espaciais para o leitor acompanhar o movimento das personagens.

O uso que a senhora faz de “pode vir” (linha 7), por exemplo, opera, além de dêixis pessoal (de terceira pessoa) e temporal (de futuro suposto<sup>15</sup>, apontando um acontecimento que pode ocorrer em um tempo posterior ao da enunciação), uma dêixis de lugar, pois indica um possível movimento de uma terceira pessoa rumo à localização da enunciadora no momento da enunciação. Igualmente, os verbos “ir” (linha 11) e “trazer” (linha 19), além das dêixis de pessoa e tempo, operam uma dêixis espacial: no primeiro caso indicando afastamento da enunciadora, a senhora,

<sup>14</sup> “The grammatical categories called tenses usually encode a mixture of deictic time distinctions and aspectual distinctions, which are often hard to distinguish” (Levinson, 2006, p. 114).

<sup>15</sup> Sobre a heterogeneidade do tempo presente, conferir (Correia, 2012).

do local da enunciação, em um tempo passado, em direção ao referente “ele”; e, no segundo caso, ao contrário, uma aproximação da enunciativa Maria rumo ao local da enunciação, ou melhor, um deslocamento dela num tempo passado para o lugar onde agora ela e a senhora estão localizadas a fim de trazer “as coisas”.

Com relação à dêixis temporal, observa-se que há uma prevalência do tempo presente, indicando que as enunciativas predicam sobre acontecimentos ou estado de coisas cuja extensão inclui o momento da enunciação (Correia, 2012). As exceções ocorrem das linhas 10 a 15 e 18 a 20, quando as personagens transpõem as coordenadas enunciativas para um tempo passado, e no final da crônica, das linhas 21 a 24, quando projetam essas coordenadas para um futuro suposto (linhas 21 a 23) — como indica o uso de “na ocasião” (linha 21) — e para um tempo qualquer posterior ao da enunciação, quando Maria conclui com “vou ver” (linha 24). Interessante observar que o uso do marcador dêitico “na outra noite” (linhas 22-23) remete a um tempo passado relativo não ao futuro suposto do enunciado em que aparece, mas ao próprio tempo da enunciação. Ao enunciar “Na ocasião nós descemos tudo de novo. É melhor, senão atravanca a entrada e ele reclama como na outra noite” (linhas 21 a 23), a senhora supõe um futuro quando “descerão tudo de novo”; justifica-se dizendo que, se não fizerem isso, podem atravancar a entrada; e remete a um fato passado “na outra noite”, quando “ele” reclamou.

Nas linhas 10 a 15, as personagens fazem uma digressão para colocar em pauta um assunto cujo foco parece ser algum serviço realizado por um homem cuja identidade é dada por pré-construído. Além dos verbos conjugados no pretérito perfeito — “choveu” (linha 10), “foi” (linha 11), “falou” (linha 11), “disse” (linhas 12, 13 e 15), “começou” (linha 14) —, aparecem outros marcadores dêiticos temporais que ancoram as predicções em um tempo anterior ao momento em que conversam: “no domingo” (linha 11), que indica o domingo anterior ao dia da semana da origo; e “já” (linhas 14 e 15), que indica um tempo indefinido anterior ao momento da enunciação. As formas verbais “podia principiar” e “quisesse” (linha 15) indicam um tempo relativo anterior ao passado trazido pela enunciação, ou seja, a enunciativa Maria transpõe as coordenadas enunciativas para um momento ainda mais atrás em relação ao qual estavam falando para relatar o que havia dito ao homem.

Até aqui foram feitas observações mais gerais sobre o funcionamento da dêixis pessoal, social, espacial e temporal e as significações que contribuem para construir a crônica. Essa classificação se dá muito mais no âmbito de apreensão do fenômeno do que no seu funcionamento de fato, uma vez que um mesmo marcador dêitico pode funcionar para apontar pessoa, tempo, lugar e/ou *status* social simultaneamente.

Para compreender os sentidos construídos por esse mecanismo linguístico, é imprescindível recorrer aos pré-construídos, que também estão imbricados com os diversos tipos de dêixis. Segundo Correia e Pereira (2015b), quando o objetivo da análise se centra em uma perspectiva semântica, é importante ter em conta que, e tal como as autoras afirmam, a boa formação sintático-semântica de uma dada sequência resulta do agenciamento das formas presentes nessa sequência. Esse agenciamento é regulado por princípios que “organizam” o funcionamento das línguas. Na perspectiva em que este estudo se situa (Culioli, 1990, 1995), são os parâmetros da enunciação (tempo-espaco/sujeito) —  $Sit_0$  — que permitem analisar as sequências linguísticas produzidas e reconhecidas pelos falantes de uma dada língua.

Seguindo esse princípio muito geral, pode-se defender que o conceito de pré-construído acima referido organiza-se de acordo com três vertentes: (a) localização dos enunciados produzidos, que é feita em relação ao sistema referencial ( $Sit_0$ ); (b) a inter-relação entre os planos da enunciação em que o sujeito da enunciação assume (valida) as diferentes situações construídas e o ( $Sit_0$ )', sistema referencial em que cabe ao coenunciador ancorar as diferentes situações reconstruídas, sendo que, em situações de interação esperadas, esses dois planos sobrepõem-se; e (c) as formas linguísticas marcadoras do pré-construído, as quais têm por função permitir que as diferentes operações implicadas na construção do enunciado tenham uma natureza qualitativa, isto é, a informação não é construída na enunciação, mas numa enunciação subjacente, não realizada linguisticamente.

Tais linhas gerais suportam, em termos muito alargados, a análise que está na base deste trabalho. Assim, as formas de determinantes definidos, as marcas de dêixis (espacial e temporal) e as formas verbais analisadas a seguir vão ao encontro

dos textos teóricos que têm sido referidos ao longo deste estudo.

Ao centrar nessa perspectiva mais analítica dos pré-construídos, verifica-se logo na primeira fala da senhora que aparece uma referência a “isso” (linha 5), cuja identidade do referente só pode ser dada pelas participantes da enunciação. Levinson (2006) dedica um amplo estudo aos demonstrativos e propõe uma classificação segundo a qual o pronome “isso” funcionaria como dêitico exofórico, uma vez que aponta para algum objeto disponível no contexto físico. Dessa forma, apesar da aparente falta de clareza da expressão, para as participantes do diálogo não há dúvida se tratar de um e apenas um referente cujo conhecimento é compartilhado. Ao questionar “Junto com as outras?” (linha 6), a enunciativa Maria remete a uma asserção pré-construída: “há outras [coisas] lá fora em qualquer lugar”.

Mecanismo similar ocorre em “Olha, o homem está aí” (linha 9), em que o referente de “o homem” termina ficando claro para as personagens. A construção dessa referência nominal, no entanto, não é resolvida na origo, como na expressão “isso” analisada acima, mas por meio de pré-construídos. Na dúvida de qual homem Maria se refere, a senhora pergunta: “Aquele de quando choveu?” (linha 10), ao que sua interlocutora responde negativamente esclarecendo o referente: “Não, o que a senhora foi lá e falou com ele no domingo” (linha 11). Há nesse caso duas construções relativas, que podem ser reformuladas da seguinte forma: (1) Aquele homem (que veio aqui) quando choveu (não) está aí; e (2) O homem para o qual a senhora se dirigiu (foi lá) e com o qual falou no domingo está aí. Nos dois casos, a oração relativa contribui para localizar referencialmente o termo “o homem”. Em (1), a coenunciadora Maria tem o conhecimento prévio de que estiveram lá vários (ou pelo menos dois) homens, sendo que a enunciativa senhora se refere a um deles (X), o que esteve lá quando choveu. Nesse enunciado, a relação predicativa <vir aqui quando choveu> introduzida pela relativa e validada em outra situação de enunciação constitui um pré-construído. Em (2), a enunciativa Maria visa a esclarecer o referente e, por isso, lança mão do determinante com predicções mais específicas, eliminando a possibilidade de X e introduzindo o referente Y correto. Tem-se, assim, as asserções pré-construídas “quando choveu, esteve um homem X

aqui” e “a senhora foi lá e falou com um homem Y (não X) no domingo e agora esse homem Y está aí”. Sobre pré-construídos em expressões com determinante definido, Correia e Pereira (2015a, p. 53) esclarecem que todas as expressões desse tipo “retomam, em sentido lato, informação previamente construída – argumento forte para que se possa defender que as expressões definidas são elas próprias marcadoras de pré-construído [...]”.

Os pré-construídos contribuem, assim, para identificar um referente que já pertence ao universo de referência das enunciadoras. É o que ocorre também em “no lugar do outro dia” (linha 8), “o outro” (linha 17)<sup>16</sup>, “as coisas” (linha 19), “o resto” (linha 19), “na ocasião”, “na outra noite” (linhas 22-23), por exemplo, em que a senhora e Maria sabem muito bem a que lugar, homem, objetos, ocasião e noite específicos estão se referindo.

No entanto, toda a crônica gera uma aparente não adequação ao que anteriormente foi dito, uma vez que o coenunciador do autor (o leitor/ouvinte) não é capaz de validar as diferentes situações construídas. Isto é: para o leitor/ouvinte não há qualquer possibilidade de localizar em termos escritos as diferentes situações construídas a partir do diálogo estabelecido entre a senhora e Maria. Em termos estritamente linguísticos — e é essa a perspectiva que reiteradamente vale aqui sublinhar —, o que se passa é que estamos diante de uma certa forma de “polifonia” comunicacional, usando aqui de forma geral o conceito de *polifonia* de Ducrot (1980), retomada, entre outros, por Anscombre (2009).

Assim, para as personagens Maria e a senhora, a validação das sequências construídas encontra uma ancoragem num dado sistema referencial, permitindo que todas as sequências sejam interpretadas pelas duas, mesmo quando se assentam em processos de construção de formas que retomam informação dada, e não em informação nova. No entanto, quando o novo coenunciador — o leitor/ouvinte — integra essa cadeia, falha-lhe toda a informação nova, sendo-lhe permitido acesso apenas à informação dada pelas duas interlocutoras. É esse corte referencial que gera uma não percepção da situação construída.

Se voltarmos à proposta central onde se assenta esse conceito, verificamos

---

<sup>16</sup> Que também pode funcionar como anáfora de “aquele de quando choveu”.

que as formas disponíveis funcionam — ou podem funcionar — como marcas de pré-construído. No entanto, ao gerar-se uma barreira referencial entre os diferentes participantes que intervêm na interação comunicacional, impede-se, de forma clara, o acesso à informação subjacente ao que é construído.

Antes de terminar esta análise, é interessante observar como os limites também entre marcadores dêiticos e pré-construídos não estão bem definidos, participando ambos os fenômenos conjuntamente para a construção das significações. Emblemático, nesse sentido, é o uso de “aquele” (linha 10), que tanto pode ser interpretado como determinante de um pré-construído, conforme verificado acima, quanto como marcador dêítico espacial (e temporal), uma vez que indica, em contraposição a um “esse” (oculto) “aí” (presente na linha 9) próximo às participantes do discurso na origo, um “aquele” (“lá”) distante delas tanto espacial quanto temporalmente.

Por fim, tanto as dêixis como os pré-construídos, independentemente das classificações, contribuem para esclarecer os sentidos produzidos no diálogo ao localizar espacial, temporal, pessoal e socialmente os elementos envolvidos na enunciação, além de identificar alguns referentes.

### **Algumas conclusões: tema para outras conversas**

Após uma primeira leitura da crônica, percebe-se que o autor pretende dar um tom humorístico ao seu texto pelo reconhecimento de que as mulheres têm uma forma “vagoespecífica” de se comunicar. No entanto, uma análise da dêixis, da transposição fictiva e, complementarmente, dos pré-construídos usados no diálogo fictivo, em que se baseia para defender seu argumento, leva à conclusão de que, se as mulheres “não constroem” sentido, é porque estes não estão no dito, e sim no “não dito”. Nesse caso, pode sustentar-se que elas estão além do óbvio, dispensando-se o trabalho de dizer tudo e contando com a esperteza e colaboração das suas coenunciadoras.

Não se pretende com isso destruir o humor da crônica, apenas evidenciar, como a análise tentou fazer, a forma como os marcadores dêiticos, a transposição

fictiva e os pré-construídos funcionam, de modo a propor outra visão sobre a “vaguidão mais do que específica” das mulheres. Conforme se procurou mostrar ao longo deste estudo, esses mecanismos linguísticos, para serem corretamente interpretados, contam com a atenção dos participantes do discurso voltada simultaneamente para o entorno e as intenções referenciais dos seus coenunciadores.

Na inter-relação discursiva observada na crônica, a relação entre as interlocutoras funciona plenamente porque ambas possuem os dados que lhes permitem localizar, em relação à situação de enunciação ( $Sit_0$ ), qualquer das ocorrências construídas. Isto é, os valores atribuídos a “o outro/os outros”, “aqui”, “ali”, “no domingo” parecem ser entidades, todas elas, referencialmente identificadas pelas duas personagens. O que perturba — ou o que supostamente faz rir — é o bloqueio que é imposto ao leitor/ouvinte sobre as coordenadas referenciais que não lhe são dadas pelas mulheres que dialogam. O leitor/ouvinte assume-se assim como extrínseco/estranho ao que se narra.

Linguisticamente, o que interessou a este artigo foi ver como as formas e construções que permitem aos leitores localizar os referentes explícitos ou implícitos no texto (sendo a dêixis um caso de estudo exemplar) só são interpretadas se e quando o sujeito enunciador assim o desejar. A volatilidade dos valores que se pode atribuir às marcas linguísticas só pode ser fixada se estes assentarem-se em um caminho seguro de análise.

Assim, em outras palavras, caberá ao enunciador definir as estratégias que permitirão aos diferentes coenunciadores identificarem a totalidade dos valores referenciais construídos numa dada situação de enunciação. Naturalmente, ao reconstruir a informação recebida, o coenunciador que não intervém diretamente na enunciação primeira, ou seja, o leitor/ouvinte, atribui valores diferentes às sequências linguísticas construídas. As interpretações desviantes e os mal-entendidos têm por base justamente essa “descolagem” entre o que se diz e o que se entende (interpreta).

A escolha por debruçar-se sobre um texto fictivo, que possui a especificidade da criação e transposição das coordenadas enunciativas, foi uma maneira de dar um

contributo tanto no sentido da aproximação dos fenômenos linguísticos em análise quanto no da compreensão da própria natureza da ficção, logo,

A possibilidade de transposição das coordenadas enunciativas é uma condição necessária mas não suficiente para explicar cabalmente a ficção. Mas se a análise do funcionamento da deixis não esgota nem resolve os complexos problemas postos pela ficção, nomeadamente pela ficção literária, constitui, pelo menos, uma sugestiva via de acesso a eles (Fonseca, 1994, p. 100).

Sobre esse aspecto, compreende-se que a crônica em análise, como texto fictivo que é, cria suas próprias coordenadas enunciativas, mas também, dentro dela, as personagens o fazem, transpondo-as de acordo com suas conveniências. Aos leitores/ouvintes, resta acompanhar essas transposições se pretendem compreender bem os sentidos que vão sendo construídos. Além disso, precisam ter em mente que muito do que se diz, afinal, não precisa ser necessariamente verbalizado porque pode já estar lá, já ser conhecido, já estar disponível no momento da enunciação. É neste “saber” partilhado que também nos entendemos.

## Referências

ANSCOMBRE, J. C. La comédie de la polyphonie et ses personnages. *Lingue Française*, Malakoff, n. 164, p. 11-31, 2009.

BÜHLER, K. The deictic field of language and deictic words. In: JARVELLA, R. J.; KLEIN, W. (ed.). *Speech, place and action*. New York: Wiley, [1934] 1982. p. 9-30.

CAMPOS, M. H. C.; XAVIER, M. F. *Sintaxe e semântica do português*. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

CORREIA, C. N. Os tempos gramaticais em português europeu: as formas verbais e os valores de tempo, aspecto e modo(s). *Verba Hispanica*, Eslovênia, v. 20, n. 1, p. 245-257, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4312/vh.20.1>

CORREIA, C. N.; PEREIRA, S. P. Formas e construções linguísticas no português europeu: ferramentas referenciais e género textual. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 16, n. 1, p. 48-60, 2015a. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v16i1.7531>

CORREIA, C. N.; PEREIRA, S. P. Sobre a construção do espaço e do tempo: as formas cá e lá em português europeu. In: MADEIRA, A.; FIÉIS, A.; LOBO, M. (ed.). *O universal e o particular: uma vida a comparar*. Lisboa: Edições Colibri, 2015b. p.

103-115.

CULIOLI, A. *Cognition and representation in linguistic theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation. T.I: Opérations et représentations*. Paris: Ophrys, 1990.

DUCROT, O. Analyse de textes et linguistique de l'énonciation. *In: DUCROT, O. et al. Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980. p. 7-56.

FERNANDES, M. A vaguidão específica. *In: FERNANDES, M. Trinta anos de mim mesmo*. São Paulo: Círculo do Livro, [1974]. p. 77.

FONSECA, F. I. Deixis, dependência contextual e transposição fictiva: contributos para uma teoria enunciativa da ficção. *In: FONSECA, F. I. Gramática e pragmática: estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 87-103.

FONSECA, F. I. *Deixis, tempo e narração*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, [1989] 1992.

FONSECA, F. I. Referência, “translação de referência” e excesso referencial: uma leitura do “excesso” em dois textos de Oscar Lopes. *Línguas e Literaturas*, Porto, v. 4, p. 137-149, 1987. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2554.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

FREGE, G. The thought: a logical enquiry. *In: STRAWSON, P. F. (ed.). Philosophical logic*. Oxford: Oxford University Press, 1967. p. 17-38.

JUNGBLUTH, K.; VALLENTIN, R. Brazilian portuguese. *In: JUNGBLUTH, K.; DA MILANO, F. (org.). Manual of deixis in romance languages*. Berlim: De Gruyter, 2015. v. 6, p. 315-331.

LEVINSON, S. Deixis. *In: HORN, L.; WARD, G. (ed.). The handbook of pragmatics*. Malden: Wiley Blackwell, 2006. p. 97-121.

RUSSELL, B. *On denoting*. Oxford: Oxford University Press, 1905.

SEARLE, J. *The logical status of fictional discourse*. *New Literary History*, Baltimore, v. 6, n. 2, p. 319-332, 1979. DOI: <https://doi.org/10.2307/468422>

WITTGEINSTEIN, L. *Philosophische Untersuchungen*. Berlim: Suhrkamp Verlag, 1953.

WITTGEINSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus*. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Edusp, 1921.

CORREIA, C. N.; BANDEIRA, B.

Uma análise dos marcadores dêiticos na construção de sentidos da crônica A vaguidão específica

*Recebido em: 17 maio 2023.*

*Aprovado em: 28 jul. 2023.*

*Revisoras de língua portuguesa: Sílvia Almeida e Juliana de Barros Souto*

*Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana*

*Revisor de língua espanhola: Juliana Moratto*



## **Porosidades claricianas: intertextualidade e interdiscurso no filme “O livro dos prazeres”**

### ***Claricean porosities: intertextuality and interdiscourse in the film “The Book of Pleasures”***

### ***Porosidades clariceanas: intertextualidad e interdiscurso en la película “El libro de los placeres”***

Fabio Scorsolini-Comin<sup>1</sup>

 0000-0001-6281-3371

Soraya Maria Romano Pacífico<sup>2</sup>

 0000-0002-2973-3254

**RESUMO:** A adaptação de uma obra literária para o cinema não se refere apenas à transposição dos elementos do texto escrito para a linguagem fílmica, mas pode dialogar com inscrições anteriores, indiciando um movimento intertextual. É o que ocorre com a obra de Clarice Lispector em uma de suas adaptações para o cinema. A partir da análise do discurso pecheutiana, o objetivo deste estudo é investigar os movimentos intertextuais e interdiscursivos no filme “O livro dos prazeres”, dirigido por Marcela Lordy, em 2020, livre adaptação da obra de Lispector, “Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres”, publicada originalmente em 1969. Notamos, no filme, diversas referências ao universo íntimo clariciano, o que se dá, por exemplo, na nomeação das personagens e na corporificação da mãe de Lóri como sendo a própria Clarice, decorrendo dessa identificação diversos movimentos de recuperação de outras obras da autora e sua biografia. Assim, o conceito de interdiscurso possibilita uma compreensão desse processo para além da presença de um texto em outro, como apreendido pela intertextualidade. O fio interdiscursivo, no filme, possibilita a recuperação de uma memória discursiva que permite a essa adaptação fazer sentido, ampliando as possibilidades interpretativas para além do tradicional sentido de adaptação da literatura para o cinema.

**PALAVRAS-CHAVE:** intertextualidade; interdiscurso; cinema; Clarice Lispector.

**ABSTRACT:** The adaptation of a literary work for the cinema does not refer only to the transposition of the elements of the written text to the filmic language, but can dialogue with previous inscriptions, indicating an intertextual movement. This is what occurs with the work of Clarice Lispector in one of her film adaptations. Based on Pecheutian discourse analysis, the aim of this study is to investigate the intertextual and interdiscursive movements in the

---

<sup>1</sup> Doutor em Psicologia e professor da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: fabioscorsolini@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Associada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. E-mail: smrpacifico@ffclrp.usp.br

film "O livro dos prazeres", directed by Marcela Lordy, in 2020, a free adaptation of Lispector's work "An Apprenticeship or The Book of Pleasures", originally published in 1969. We notice in the film several references to the intimate universe of Clarice, which occurs, for example, in the naming of characters and the embodiment of Lóri's mother as being Clarice herself, resulting from this identification of several recovery movements of other works of the author and her biography. Thus, the concept of interdiscourse enables an understanding of this process beyond the presence of one text in another, as understood by intertextuality. The interdiscursive thread in the film enables the recovery of a discursive memory that allows this adaptation to make sense, expanding the interpretative possibilities beyond the traditional sense of adaptation of literature to film.

**KEYWORDS:** intertextuality; interdiscourse; cinema; Clarice Lispector.

**RESUMEN:** La adaptación de una obra literaria al cine no se refiere únicamente a la transposición de los elementos del texto escrito al lenguaje fílmico, sino que puede dialogar con con inscripciones anteriores, en un movimiento intertextual. Es lo que ocurre con la obra de Clarice Lispector en una de sus adaptaciones cinematográficas. Basándose en el análisis del discurso propuesto por Pêcheux, el objetivo de este estudio es investigar los movimientos intertextuales e interdiscursivos en la película "El libro de los placeres", dirigida por Marcela Lordy, en 2020, una adaptación libre de la obra de Lispector, "Un aprendizaje o El libro de los placeres", publicada originalmente en 1969. Notamos, en la película, varias referencias al universo íntimo clariceano, lo que ocurre, por ejemplo, en la nomenclatura de los personajes y en la personificación de la madre de Lóri como siendo la propia Clarice, resultando de esta identificación varios movimientos de recuperación de otras obras de la autora y de su biografía. Así, el concepto de interdiscursividad permite comprender este proceso además de la presencia de un texto en otro, tal y como lo aprehende la intertextualidad. El hilo interdiscursivo, en la película, posibilita la recuperación de una memoria discursiva que da sentido a esta adaptación, ampliando las posibilidades interpretativas más allá del sentido tradicional de adaptación de la literatura al cine.

**PALABRAS CLAVE:** intertextualidad; interdiscurso; cine; Clarice Lispector.

## Introdução

As relações entre literatura e cinema compõem um campo polissêmico, sendo frequente a menção à obra literária na origem, como um ponto de partida ou uma primeira inscrição. Nesse bojo, emergem as nomenclaturas de “adaptação” e “livre adaptação” de obras literárias para o cinema.

Para que um livro seja escolhido para ser produzido como filme, podem operar diferentes inteligibilidades e justificativas, tanto as mais mercadológicas como as que consideram a relevância da literatura que se pretende depurar a partir da linguagem fílmica, o alcance de seu autor, o enredo trabalhado, o incentivo para que leitores se tornem espectadores e vice-versa, a exequibilidade de transposição de uma linguagem a outra, entre diversos outros marcadores nem sempre

acessíveis ao público.

Em que pesem, especificamente, os autores brasileiros que ganharam as grandes telas, nota-se a importância de Clarice Lispector (1920-1977) como uma autora de referência, aclamada pelo público, pelos críticos e, contemporaneamente, pelo meio digital. Longe de buscar retratar a realidade do nosso país e das nossas mazelas sociais, como frequentemente observamos nos romances regionalistas bastante reconhecidos no cinema, a exemplo de “Grande Sertão: Veredas”, de Guimarães Rosa, vemos, nessa autora, a exploração mais detida do universo íntimo das emoções, o que não equivale a considerar a autora como apartada de seu tempo e alheia a um engajamento mais social e político (Montero, 2021). Tanto a sua biografia quanto algumas de suas obras trazem à baila esses elementos, ainda que de modo mais tangencial, quando comparada a outros autores que marcaram a literatura brasileira no mesmo período, a exemplo de Jorge Amado, Guimarães Rosa e João Cabral de Melo Neto. Em sua biografia, por exemplo, ganha destaque o modo como fora acompanhada de perto pelo regime militar por ser de uma família de imigrantes, judia e intelectual. Em sua obra, temas considerados mais políticos emergem, apenas para citar alguns exemplos, no conto “Mineirinho”, no livro infantil “Quase de verdade” e, sobretudo, com a sua última protagonista em “A hora da estrela” (Scorsolini-Comin; Pacífico, 2022).

Uma das adaptações mais importantes de Clarice para o cinema é justamente o longa “A hora da estrela” (A hora [...], 1985), homônimo de seu último romance (Lispector, 1998a), que narra a trajetória da migrante nordestina Macabéa, no Rio de Janeiro. Mesmo retratando um cenário de descaso social, promovendo a exclusão da personagem da sociedade em que vivia, a autora aborda, na obra, o universo íntimo de Macabéa, não podendo ser situada – como obra literária e como filme – exclusivamente como uma denúncia social. Assim, pontuamos que a autora não se enquadra em uma categoria fixa ou como representante de um dado movimento, mas mostra-se porosa a diferentes interpretações e diálogos, seguindo uma tendência das literaturas pós-modernas. Dessa monta, não é posicionada, por exemplo, como a representante de um dado momento ou tema, de modo circunscrito, mas como uma autora perenemente revisitada, quer seja pela crítica

literária, pelas ciências da linguagem, pela Filosofia, pela Psicologia, em um movimento polissêmico e sempre em aberto (Gotlib, 2009; Manzo, 2001; Montero, 2021; Scorsolini-Comin; Rodrigues; Pacífico, 2022).

Um exemplo desse processo é a obra “Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres” (Lispector, 1998b), publicada originalmente em 1969, pela editora Sabiá, que ganhou uma “livre adaptação” para o cinema pela diretora Marcela Lordy em 2020, ano em que se celebrou o primeiro centenário de nascimento da autora, em uma produção da República Pureza Filmes, Rizoma Films e bigBonsai (O livro [...], 2020). Embora o filme “O livro dos prazeres” seja centrado no processo de amadurecimento emocional e de humanização da personagem Lóri, o que nos sugere um enredo mais próximo de um romance psicológico, que põe em destaque as subjetividades e o mundo interno das personagens, podemos considerar uma abordagem importante do feminino, questionando aspectos como o machismo, o etarismo, os relacionamentos abusivos, as pressões sociais vivenciadas pelas mulheres, sendo que esses elementos, no filme, ora se apresentam como figura, ora como fundo, não abandonando a história de Lóri como fio condutor da narrativa. Essas questões são materializadas no filme quando a protagonista se enamora sem compromisso com uma relação mais estável, quando se identifica com o sofrimento da mãe em uma sociedade patriarcal, quando é julgada pela sua aparência física, entre diversas outras passagens. Assim, não se trata de uma obra exclusivamente psicológica, mas que dialoga com o seu tempo, com as racionalidades do seu tempo, o que abarca, inequivocamente, os elementos sociais, culturais, históricos e ideológicos.

Quando analisamos as obras de Clarice Lispector em conjunto podemos notar uma série de correspondências e atravessamentos, que nomeamos, neste estudo, como porosidades, ou seja, são tessituras que ultrapassam o sentido da identificação do que é idêntico ou semelhante entre uma obra e outra, entre uma inscrição e outra, pois, em outra direção, priorizam os movimentos e os diálogos entre diferentes textos capazes de produzir vários efeitos de sentido. Lícia Manzo é uma pesquisadora que buscou evidenciar esse movimento intertextual na obra de Clarice Lispector. Analisando contos e crônicas da autora, por exemplo, assinala

uma série de correspondências, identificando trechos ora semelhantes, ora idênticos, permitindo a construção de uma rede intertextual complexa que se remeteria ao processo de composição (Manzo, 2001). Neste estudo, no entanto, visamos ultrapassar essa perspectiva de identificação de um texto dentro de outro texto, como proposto na intertextualidade, refletindo sobre os efeitos de sentido indiciados a partir de uma memória do dizer.

Tomando como referência o conceito de intertextualidade na análise do discurso pecheutiana, a AD, e, considerando que não se trata de um conceito construído nesse referencial teórico, é importante retomarmos a existência da intertextualidade externa (interação de uma formação discursiva com outras) e da intertextualidade interna, ou seja, de uma formação discursiva dentro dela mesma (Fischer, 1995; Scorsolini-Comin; Rodrigues; Pacífico, 2022). Ao invés de priorizar a intertextualidade, que é a relação entre textos, a AD propõe ao analista o conceito de interdiscurso, mais amplo, que pertence à ordem da memória discursiva (Lampoglia; Romão, 2010).

O interdiscurso nos possibilita compreender um discurso em relação a outro discurso, a partir das relações entre as formações discursivas que indiciam determinados posicionamentos, que são afetadas pela ideologia, que corporificam conflitos e tensões, é o que chamamos de memória discursiva. Isso significa que identificar e reconhecer as pistas de um dizer em outro dizer não se resume em uma tarefa meramente classificatória, mas nos coloca diante da necessidade de compreender os tensionamentos existentes entre esses dizeres, entre essas formações discursivas. (Scorsolini-Comin; Rodrigues; Pacífico, 2022, p. 487).

Ultrapassar a leitura centralizada na intertextualidade parece ser um movimento ainda mais lícito diante da obra de Clarice Lispector, haja vista que o reconhecimento de trechos dispostos entre obras não indicia apenas um processo de composição por fragmentos, por exemplo, como referido em suas biografias (Borelli, 1981; Gotlib, 2009; Montero, 2021), mas uma memória discursiva que captura os tensionamentos existentes entre esses dizeres, entre essas formações discursivas. A partir desse panorama, o objetivo deste estudo é investigar os movimentos intertextuais e interdiscursivos no filme “O livro dos prazeres”, dirigido por Marcela Lordy, em 2020, livre adaptação da obra “Uma aprendizagem ou O

livro dos prazeres” (Lispector, 1998b).

Como anunciado desde o título do estudo, as intertextualidades serão tomadas, aqui, como “porosidades”, em um movimento que não visa apenas à identificação de períodos e trechos, no filme, que façam referência a outras obras da autora, o que é abarcado pelo tradicional conceito de intertextualidade, mas considerando a memória discursiva, contemplada pelo conceito de interdiscurso, com vistas a identificar os efeitos de sentido da emergência desses elementos na linguagem cinematográfica. Nesse bojo, é lícito, aqui, também mencionar o conceito de palimpsesto, de Gérard Genette (2006), que se refere a toda obra produzida a partir de outra, como no caso do filme em tela, derivado de um livro, de uma inscrição anterior. Conforme proposto por esse autor, um texto sempre pode ler outro. O que abordamos no presente estudo como porosidade, portanto, abarca e amplia os movimentos interdiscursivos e intertextuais, assim como os elementos transtextuais, a exemplo da proposta do palimpsesto, de natureza mais concreta. A exploração dessas polaridades, embora não seja o objetivo central na presente investigação, pode contribuir para uma maior explicitação da metáfora alcançada pela porosidade.

## **Revisitando um livro de prazeres**

A narrativa, no filme, é trazida para o Rio de Janeiro de 2020, ainda que se mantenha o olhar elitizado para a cidade, o que é acompanhado de elementos das novas tecnologias digitais e da comunicação, como o smartphone, a presença das videochamadas, fazendo contraposição ao tempo do livro, publicado em 1969 e, possivelmente, remetendo-se àquele período, no qual Lóri aguardava a ligação de Ulisses, sem qualquer outro recurso de comunicação, por exemplo. No telefone de Lóri, no filme, o contato de Ulisses é salvo como “O Sábio”, permitindo uma comunicação a qualquer momento e ampliando a mobilidade das personagens a partir de diferentes dispositivos.

Ainda que a possibilidade de entrar em contato continue sendo guiada pelo desejo e pela escolha concreta das personagens, os recursos comunicacionais

revelam-se como algo instantâneo que possibilitam a comunicação, desfazendo qualquer tentativa de justificar o distanciamento em função dos recursos comunicacionais existentes no livro, por exemplo. Mas, no filme, como veremos, os recursos tecnológicos funcionam apenas como um elemento a ancorar o enredo e as personagens no mundo contemporâneo, não remetendo a novas possibilidades de comunicação que interfiram, de fato, nos roteiros das personagens. Referir-se, em 2020, a uma comunicação exclusiva por um telefone fixo ou por correspondência poderia ser algo anacrônico na narrativa, embora esses recursos ainda sobrevivam e sejam empregados, em alguma medida.

Nesse diálogo com as novas tecnologias, um elemento importante que emerge exclusivamente no filme é o diário da mãe de Lóri, como será analisado mais detidamente a seguir. Em que pesem os possíveis efeitos de sentido a partir desse portador de texto, é possível considerar que ele ocupa uma função na narrativa, tornando onipresente a figura materna e possibilitando, na experiência atual da filha, um diálogo com a mãe. Dentro desse texto, o do diário, emergem diversos outros textos, disparando possibilidades de uma leitura mais intertextual e, como temos defendido no presente estudo, interdiscursiva.

Para além disso, é mister questionar o título do filme, que é uma adaptação do título da obra original. Assim, “Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres” transforma-se, no filme, em “O livro dos prazeres”. É lícito, também, considerar que o diário, em alguma medida, funciona como um indício para esse título. Seria esse diário, no qual a mãe de Lóri reúne experiências pessoais e reflexões sobre o viver, uma representação desse “livro dos prazeres”? Se, no livro, não há a existência de um livro concreto a ser associado ao título, por que, no filme, o emprego desse recurso, legitimando a associação material do diário ao título?

Embora um conhecedor da obra claricianas já possa, de antemão, associar ambos os títulos em função, inclusive, da permanência de parte do título original do livro na formulação que aparece no filme, aproximando-se da metáfora do palimpsesto, é válido considerar que o diário pode funcionar como um indício, como se pudesse condensar em si um “livro dos prazeres”, permitindo diferentes movimentos interpretativos. Entre esses movimentos, o que pode associar um livro

dos prazeres a uma prescrição de como experienciar o prazer, a uma descrição do que seja o prazer ou, ainda, um disparador para a escrita de si, um convite para uma experiência própria de fruição do prazer.

Como analisaremos no presente estudo, filiamo-nos à possibilidade de que esse diário funcione como o indício de uma memória discursiva. Isso não equivale a uma associação com o tom memorial representado em um diário e em sua linguagem, por exemplo, mas à possibilidade de revisitação de um dizer que já estava lá, permitindo, na atualidade, fazer sentido, inclusive no itinerário introspectivo e de aprendizado empreendido pela personagem Lóri.

## **O diário da mãe de Lóri e a memória discursiva**

Mesmo no mundo contemporâneo e marcado pelas novas tecnologias digitais da informação e da comunicação, a rememoração do passado, no filme, se dá a partir de elementos como o diário da mãe de Lóri. É nesse diário que a protagonista encontra uma lista de coisas que davam prazer à mãe ou que deveriam ser experienciadas, como comer, ter ódio, fazer café e ouvir música.

Importante notar que, no filme, a mãe de Lóri é representada pela figura de Clarice, inclusive revelando uma foto sua no diário. Obviamente que essa identificação só é possível a um espectador que, em alguma medida, tenha entrado em contato com a imagem da autora, o que parece bem provável, considerando a quase onipresença de Clarice nas redes sociais, em memes e demais elementos discursivos. A um espectador menos atento, no entanto, pode ser atribuída a dúvida: seria aquela foto no diário a de Clarice Lispector? Ou, ainda: a figura que representa a mãe da personagem Lóri se parece com Clarice? De quem seria aquela foto: de uma atriz ou da própria Clarice? Como exploraremos mais detidamente, esse movimento da memória discursiva, aqui, permite que a foto trazida na cena se remeta a um dizer já formulável (a imagem da autora, por exemplo), permitindo que a imagem, no filme, faça sentido.

Decorrente dessas reflexões, ao espectador é legítimo o questionamento: por quem esse diário fora escrito? Pela personagem mãe de Lóri ou pela própria

Clarice? O autor, aqui, também não seria, de algum modo, a mãe a parir a personagem? Referimo-nos ao conceito de autoria desenvolvido na AD, que não coaduna com a reflexão que busca identificar a origem do dizer, atribuindo-a a um determinado sujeito psicológico, o que remeteria a uma tradição do romantismo. Na perspectiva discursiva, a autoria ultrapassa a noção capturada pela formulação “daquele que escreve” ou “daquele que criou” determinado texto, ideias predominantes no senso comum, pois a autoria é uma função (Possenti, 2001) e não um objeto.

Na trama discursiva, por operar-se a construção de uma autoria no filme, que é produzida tendo como referência a obra escrita por Clarice e adaptada para o cinema, bem como uma memória discursiva que não pode ser controlada e mensurada, por exemplo, por uma investigação mais detida sobre quem fora Clarice ou sobre quem é a roteirista do filme. Assim, essas referências à autora, inclusive a partir de sua imagem, compõem um cenário interdiscursivo complexo que ultrapassa, como temos defendido, a esfera da intertextualidade e da autoria centralizada em um determinado sujeito.

Diversos marcadores intertextuais e interdiscursivos emergem no filme, evocando tanto a presença de Clarice, com referências a passagens da sua vida, quanto de suas obras. Os irmãos de Lóri que, no livro, não são nomeados, no filme recebem os nomes de David, Pedro e Paulo. Esses dois últimos são os nomes dos filhos de Clarice. Essa nomeação, portanto, não se mostra neutra ou arbitrária, mas costurada pela memória discursiva, de um dizer anterior. David tinha sido um dos seus analistas, capturando outra referência do universo íntimo da autora, como narrado em suas biografias (Borelli, 1981; Gotlib, 2009; Montero, 2021). Essas identificações, aqui, podem ser compreendidas como indícios que nos ajudam a acessar a memória discursiva.

Outro elemento presente no filme e que é indiciado de modo distinto em relação à obra literária é a figura materna da protagonista. Se a presença materna é esmaecida no livro, no filme ela ocupa uma posição de destaque. É referido, no filme, que a mãe de Lóri morrera com 57 anos de idade, mesma idade com que Clarice falecera, em dezembro de 1977. Essa menção, obviamente, remonta à

biografia da autora, funcionando como um indício. Essa idade, 57 anos, é recuperada no filme como sendo “boa” para se morrer, idade na qual ainda se era “jovem” e “bonita”, em uma referência à própria Clarice, que falecera precocemente, vitimada por um câncer no ovário.

Se Clarice foi considerada revolucionária para a literatura brasileira, seus biógrafos sempre trouxeram à baila o modo como ela se mostrava inquieta, impulsiva e descontente em diversos momentos de sua vida. Ainda que tenha seguido um script considerado tradicional e conservador para a época, casando-se, tendo filhos e, de algum modo, abdicando de um maior investimento em sua carreira ao devotar-se à família, também rompeu com essa imagem ao se separar do marido (à época, ainda não havia o divórcio) e ao criar sozinha os filhos, no Rio de Janeiro, após um longo período vivendo no exterior (Gotlib, 2009; Montero, 2021). De algum modo, uma inquietação semelhante é atribuída, no filme, à mãe de Lóri.

Embora, em diversas entrevistas, Clarice tenha afirmado que a experiência da maternidade fora muito significativa em sua vida, assim como ser escritora (Gotlib, 2009), a mãe de Lóri, segundo a perspectiva do filho David, talvez não tivesse desejado para si o matrimônio e a maternidade. Não se trata, aqui, de buscar correspondências ou equivalências entre essas duas figuras, mas de refletir sobre essa tessitura dos sentidos, que, na construção da mãe de Lóri, personagem que ganha destaque apenas no filme, há uma memória discursiva que nos permite reconhecer um “já-dito”, algo que já fora formulado, em algum momento, produzindo, como efeito, a impressão de uma retomada, de um diálogo com algo anterior.

Um elemento importante e exclusivo da narrativa do filme é a descoberta que Lóri faz do diário da mãe, que estava no apartamento que a filha herdara. Ao entrar em contato com o diário, Lóri acessa fotos, registros de viagens e diversas anotações que contêm reflexões de sua genitora sobre a vida, sobre a existência humana e o seu inerente sofrimento, e, também, sobre o prazer. Lóri passa não apenas a ler o diário e conhecer mais a fundo a sua mãe que, provavelmente, morrera quando ela ainda era criança ou muito jovem, mas a experimentar a leitura

desses escritos como um convite ao estabelecimento de um novo modo de vida e, nesse âmbito, também de uma reescrita, de uma escrita sobre a outra, segundo a metáfora do palimpsesto (Genette, 2006).

Assim, utiliza trechos escritos pela mãe em suas aulas, anota algumas dessas passagens na lousa, pede que as crianças desenvolvam textos e trabalhos disparados pelas reflexões da mãe, bem como busca, do ponto de vista psíquico, compreender quem fora a sua mãe e suas reverberações em seu próprio amadurecimento emocional. Lóri não utiliza o diário como um livro de memórias, buscando revisitar o passado ou explorar uma memória psicológica, mas empreende uma leitura tal como um diário vivo, partilhado entre mãe e filha, buscando pistas do seu dizer e permitindo que este faça sentido.

A memória discursiva é um dos conceitos mais importantes na AD. A memória, nessa acepção, inclui o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever, assim como o acontecimento que é absorvido na memória como se não tivesse acontecido (Pêcheux, 1999). A memória discursiva emerge na passagem do diário da mãe de Lóri quando recuperamos a biografia de Clarice, que perdera a mãe aos nove anos de idade, sendo privada, portanto, de uma maior convivência com a genitora ao longo da vida. Já adulta, como descrito em suas biografias, Clarice descobre que a mãe escrevia pequenos textos. A memória discursiva, aqui, opera no sentido de, ao observarmos a mãe de Lóri, imageticamente remetida à figura de Clarice, construirmos relações entre um dizer e outro, não para explicitarmos correspondências, mas indiciando movimentos de recuperação, de vinculação, de porosidade entre esses dizeres, como temos defendido, dentro do conceito de interdiscurso.

O diário é utilizado por Lóri em suas aulas. Em certa passagem, apresenta como tarefa aos alunos a elaboração de uma lista de coisas que gostavam ou que queriam fazer, sugerindo que seus alunos pensassem para além do mundo material, incluindo nessa lista os seus sonhos e sentimentos. O diário também vai sendo o elemento a costurar a vinculação entre mãe e filha ou, em termos linguísticos, da recuperação de uma memória discursiva.

Essa proximidade é relatada pelo irmão de Lóri, David, quando este vai

visitá-la no Rio. Na ocasião, destaca a semelhança física e psíquica entre Lóri e a mãe. Segundo David, Lóri, assim como a mãe, estava sempre fugindo de tudo, habitando um mundo particular no qual entrava em contato com livros e pinturas. Embora Lóri descreva a mãe como sendo abnegada e devotada integralmente aos filhos e ao marido, David, irmão mais velho, refere-se à figura materna como individualista e que apenas fazia o que tinha vontade, de modo que, se pudesse, teria abdicado de se casar e ter filhos para que pudesse ficar isolada em seu mundo interno. Essa mesma imagem é trazida para representar Lóri, herdeira desse comportamento materno.

Assim, a figura materna é representada como alguém que possuía, a exemplo de Lóri, dificuldades em se relacionar, em entrar em contato com um mundo concreto e divergente daquele construído em sua fantasia. Isso promovia, como efeito, o afastamento da mãe – tanto da realidade, como também dos filhos. Essa ausência, especialmente referida em relação à Lóri, filha caçula, havia mobilizado a mãe para que deixasse o apartamento do Rio de Janeiro de presente para filha, tal como se fosse um pedido de desculpas.

Em que pese o processo de livre adaptação, o filme promove, como efeito, a desestabilização dos sentidos produzidos anteriormente a partir da leitura de “Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres”. Entre esses sentidos, pode-se destacar, no livro, o posicionamento submisso de Lóri, prostrando-se diante de um Ulisses machista, preconceituoso, misógino, egocêntrico e controlador. A emergência da personagem mãe, por si só, permite-nos a consideração de um novo modo de apreender os sentidos sobre o feminino, por exemplo. A transmissão psíquica operada entre mãe e filha, do ponto de vista psicológico, é narrada a partir do interdiscurso, que pressupõe a recuperação da memória discursiva presente nas reflexões da mãe sobre o viver e que se atualizam em Lóri.

Esse processo operado na livre adaptação, ou seja, no filme, não se ampara no registro escrito, a exemplo dos efeitos de sentido produzidos pela leitura do livro, mas convocam diferentes sensações e afetações no espectador, algo materializado, entre outros, pela trilha sonora, pelas sequências, pelo clima composto a partir da fotografia e dos diversos elementos auditivos e imagéticos

próprios da linguagem fílmica. A própria exposição do corpo de Lóri, em imagens que o colocam em evidência, explorando seus desejos e a sua sexualidade, as suas experimentações afetivas, permite uma apreensão distinta da produzida pela leitura. A imagem desse corpo ou desses corpos é um elemento presente do início ao fim da película. A livre adaptação, a partir desse argumento, exploraria sentidos outros que não os exclusivos da leitura, embora, no presente caso, a literatura escrita, em livros e no diário da mãe de Lóri, sejam evocados com frequência na narrativa.

A memória discursiva também se remete à figura da autora, recuperada no filme como uma espécie de guia que acompanha Lóri em sua via crucis. Essa narrativa desassocia, em alguns momentos, a necessidade de orientação imposta pela figura de Ulisses, o professor de filosofia. Se, no livro, é o professor quem se posiciona como aquele que pode orientar sua pupila e amante, no filme, esse papel é também ocupado pela mãe de Lóri, ou, melhor, pela sua função na memória discursiva, mas não em uma perspectiva abusiva, misógina e de sustentação de uma dependência emocional como operado por Ulisses. Pelo contrário, as “orientações” da mãe – que não são, a bem ver, orientações para si ou para outrem – abrem diversas possibilidades para Lóri, em um movimento polissêmico que vai reverberando em seu processo de amadurecimento e de humanização. Os discursos da mãe, desse modo, não são recuperados, mas assumidos como um dizer que já estava lá. Isso nos remete ao conceito de interdiscurso, tal como apresentado por Orlandi (2005, p. 33 – 34): “Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido”.

Ciente dessas semelhanças, mas buscando retomá-las, Lóri utiliza o diário, compartilhando com seus alunos as experiências descritas pela mãe e construindo para si mesma uma forma de continuar o legado materno, aprofundando os laços porventura perdidos em função da morte da mãe. Embora não possamos estabelecer uma leitura literária – nem mesmo psicológica – baseada em movimentos de causa e efeito, Lóri é uma personagem que, assim como Clarice, era órfã. Clarice perdera a mãe quando tinha 10 anos de idade, fato que marcaria para sempre a sua trajetória de vida. Essa ausência materna é bastante referida

nas biografias da autora (Borelli, 1981; Gotlib, 2009; Montero, 2021) e aparece deliberadamente no filme. Em uma cena, o aluno Oto, filho da amiga de Lóri e que estava passando alguns dias com a professora, devido a um compromisso profissional da mãe, antes de dormir, afirma: “Eu quero a minha mãe”. Ao que Lóri responde: “Também quero a minha”.

De algum modo, Lóri parece perseguir a imagem de sua mãe, conhecendo seus gostos, suas experiências e a sua intimidade – haja vista que Lóri busca essa fruição por meio de um diário. Este passa a acompanhar Lóri em seu percurso pelo autoconhecimento e de abertura ao outro, aos afetos do outro, de modo que a protagonista não se apresenta de todo sozinha. Retoma-se, por exemplo, a frase que abre o longa: “O coração tem que se apresentar diante do Nada sozinho e sozinho bater no silêncio de uma taquicardia em trevas” (Lispector, 1998b, p. 38). Ao encontrar o diário, Lóri acaba se reconhecendo e se identificando com o itinerário da mãe, possivelmente solitário também, de modo que a experiência da protagonista passa a ser mediada pelo diário, pela imagem da mãe e pela memória discursiva sobre os sentidos de ser mãe, ser filha, estar presente ou ausente na maternagem, que a revisita nesse itinerário existencial.

## Um diário didatizado

Esse diário se torna uma leitura frequente para os alunos de Lóri, assumindo a posição de um livro didático ou paradidático, por exemplo. Embora afirme, em conversa com a diretora da escola, vistos a seguir, tratar-se de um material complementar, todas as cenas na sala de aula retratam Lóri realizando a leitura do diário com seus alunos.

Em certo momento, afirma: “Agora a gente vai ler um outro texto da mulher que viajou o mundo”. Essa formulação, aqui, indicia certa recorrência desses textos, construindo, junto aos alunos, a identificação da autora. Uma aluna, então, pergunta: “Você conheceu ela?”. Lóri prossegue: “Eu conheci. Ela foi até o interior da África e foi lá que ela conheceu um monte de bichos esquisitos”. Nessa perspectiva, há a representação de uma figura dessa autora. Para os alunos,

sujeitos-leitores, aquele dizer é tomado como pertencendo a alguém, sendo importante conhecer quem, de fato, havia escrito aqueles textos. Isso em uma concepção de correspondência entre a figura do autor, sujeito psicológico, e o seu dizer, visão esta contraposta pela AD, como anunciado anteriormente. É por essa razão que Lóri afirma ter conhecido a autora (no caso, a sua mãe), não explorando, nas aulas, a sua figura ou o seu itinerário pessoal, biográfico – o que poderia ser sugerido, até mesmo por se tratar de um diário que ela toma por referência.

Lóri, como professora, parece interessada em mobilizar os seus alunos, em instigar-lhes a um movimento mais reflexivo e não meramente de aquisição, como priorizado, muitas vezes, no ensino regular. A professora lê para os alunos trechos como “Às vezes experimento a alma silenciada dos bichos. É como uma maldição”. Os efeitos de sentido são trabalhados a partir da recepção dessa obra, o diário, quando a professora convida seus alunos a refletirem a partir do diário-livro didático.

Em um exercício, convida os alunos para que olhem e observem atentamente uma garça. Pede que olhem bem nos olhos do animal. E, então, lança a pergunta: “Em quê pensa a garça?”. Um aluno responde: “Em nada”. Lóri acrescenta: “Em nada. Exatamente. A impressão que ela tem do mundo é livre. Livre do pensamento, da análise, dos preconceitos”.

Em outra cena na escola, lê o seguinte trecho do diário da mãe, que é uma composição construída no roteiro do filme a partir de fragmentos do livro em sua seção intitulada “Luminescência”: “O silêncio é a profunda noite secreta do mundo. Ele é vazio e sem promessa. Quando menos se espera, ele volta. Quando menos se espera, ele volta de repente e o coração bate ao reconhecê-lo dentro da gente. Depois nunca mais se esquece. Se não há coragem, que não se entre. Que se espere”.

Logo na sequência, questiona os alunos: “Vocês já sentiram o silêncio alguma vez?”. Um aluno responde afirmativamente e Lóri prossegue: “Como foi?”. A cena possui como continuidade uma conversa da professora com a diretora, que revela o desconforto da instituição com os métodos adotados em suas aulas:

Diretora: – Seus alunos têm sete anos. Eles não têm maturidade para compreender o pensamento existencialista.

Lóri: – Mas, Míriam, você sempre fala que a gente não deve subestimar os nossos alunos. Era um material complementar. O reino animal e a experiência pessoal.

Diretora: – A sua experiência pessoal, Lóri. Para que dividir com as crianças a sua melancolia? Elas não podem te ajudar. A única coisa que você está conseguindo é deixar as crianças assustadas e os pais preocupados.

Aqui podemos pensar no interdiscurso que sustenta os sentidos de uma educação considerada tradicional. A professora Lóri foge das aulas estereotipadas, indo contra o funcionamento do livro didático, que traz questões fechadas e que nem sempre convidam à polissemia e à polifonia. Ela permite que os alunos interpretem, que construam sentidos múltiplos para as leituras e questões propostas a partir da leitura do diário, o que ocasiona não apenas estranhamento, como uma interdição naquele espaço, o escolar. Vemos, portanto, que a capacidade interpretativa, por justamente colocar o sujeito diante daquilo que não possui uma só resposta, que abre espaços vazios, que permite a experiência do não-saber, acaba sendo uma ameaça a um ensino controlado por regras rígidas e por uma forma específica que formata alunos.

Em outra marca da intertextualidade e do interdiscurso – ou porosidade, como utilizado no presente ensaio – a única amiga mais próxima de Lóri é uma cartomante. As cartomantes eram figuras muito presentes na vida de Clarice. Teresa Montero (2021), analisando a lista telefônica da autora após a sua morte, nota os endereços e telefones de várias delas. Essas menções também são feitas em entrevistas com suas amigas, a exemplo de Marina Colasanti que, inclusive, a acompanhara em algumas consultas, indicando-lhe uma determinada cartomante.

Essas cartomantes também são representadas como personagens em seus textos. Talvez a menção mais célebre seja a cartomante de “A hora da estrela”, que participa ativamente do desfecho da protagonista Macabéa. Clarice também parece brincar com o destino, como no caso da cartomante que havia previsto, minutos antes de a protagonista morrer, que o seu destino seria marcado pela felicidade e pelo casamento.

A seguir, exploraremos de modo mais detido a presença dos animais na adaptação do livro para o cinema, refletindo sobre os movimentos intertextuais e

interdiscursivos disparados a partir dessas figuras. Como referido em diversos estudos (Santiago, 2019; Scorsolini-Comin, 2023), o universo selvagem, em Clarice, ocupa um espaço de destaque, marcado, sobretudo, pela icônica presença da barata no romance “A paixão segundo G. H.” (Lispector, 2009) e de diversas espécies ao longo de seus romances e de seus livros voltados ao público infantil (Lispector, 2010), apenas para citar alguns exemplos.

## **Animais em miniatura**

O universo animal em Clarice também é representado na película. Lóri possui uma coleção de miniaturas de animais. Ulisses a presenteia, em dado momento, com uma miniatura de cavalo. Essa coleção parece representar, em alguma medida, o modo como a protagonista se relaciona com o mundo e com a natureza, de modo artificial e mediado por uma materialidade que não a conduz para a experiência, para a sensorialidade, mas para algo que é uma representação. Embora a coleção de animais não seja mostrada ao espectador em detalhes, percebe-se a presença de animais de grande porte, como cavalo e tigre. Em “A paixão segundo G. H.”, a barata é definida como uma “miniatura de um animal enorme” (Lispector, 2009, p. 48), permitindo o indiciamento de relações interdiscursivas entre esses dizeres. Ao avistarmos as miniaturas, no filme, somos remetidos a essas imagens do universo selvagem em Clarice, de modo que tais objetos não instauram um novo dizer, mas retomam um já-dito.

À medida que a personagem se aprofunda na necessidade de se conhecer, de possuir suas próprias experiências mundanas, embrulha todos os animais e entrega a sua coleção para que Ulisses a guarde. Assim, parece compreender a necessidade de ela mesma entrar em contato com esse universo vivo, não apenas de uma natureza morta representada nas miniaturas. É o que acontece, em uma das cenas, nas quais um tucano adentra a sala de aula e, junto com os alunos, põe-se a observar a ave. Trata-se, na cena, da observação de um animal vivo, em movimento, em acontecimento, em contraposição à miniatura, ainda que deslocado do seu habitat e figurando como centro da aula no momento de sua aparição. A

personagem Lóri, então, ao entrar em contato com essa natureza viva, no filme, dialoga com outras reflexões produzidas por Clarice em seus livros, contos e entrevistas em direção à dimensão do selvagem na experiência com o animal, do que pode ser considerado autêntico, natural (Scorsolini-Comin, 2023).

Ao final do filme, é possível visualizar a coleção de animais não mais no apartamento de Lóri, mas na casa de Ulisses, dentro de seu quarto, em um espaço de intimidade. A casa do amante, nesse sentido, funciona como uma espécie de lugar seguro no qual Lóri poderia depositar essa sua coleção e, por extensão, seu modo distanciado de se relacionar com o mundo. Mesmo buscando uma fruição a partir do contato com o mundo concreto, as suas projeções estariam acolhidas por Ulisses, materializadas na coleção de animais.

Seguindo o itinerário de Lóri em sua aproximação com a dimensão de uma natureza viva, selvagem, outra cena é de particular valor. Lóri ganha um peixe de presente, Sansão, que é referido como sendo africano. Mesmo amando os animais, Lóri parece ser inábil para cuidar do peixe, pontuação que também se assemelha ao modo como a própria Clarice entrava em contato com os bichos, mais como uma espectadora do que como alguém capaz de prover cuidados.

No filme, o peixe acaba morrendo por falta de alimento, indiciando a interdiscursividade com o livro infantil “A mulher que matou os peixes” (Lispector, 2010) e mesmo com passagens da biografia da autora, quando esta também deixara os peixes dos filhos morrerem por falta de alimento. O fio interdiscursivo, aqui, promove como efeito a retomada de um já-dito, a impressão de um dizer que já estava lá. Assim, a recuperação dessa passagem na cena do filme só passa a fazer sentido quando retomamos a memória discursiva, a memória desse dizer.

No livro infantil, Clarice se posiciona como narradora e afirma, desde o início, que havia matado os peixes dos filhos por negligência, pois havia se esquecido de alimentá-los. Isso, no entanto, haveria de ser perdoado pelos seus jovens leitores à medida que a autora apresentasse o modo com que sempre se relacionara com os animais e como se mostrava mobilizada por esse universo selvagem. Aventa-se que Lóri, no filme, possa representar a própria Clarice diante da inabilidade de cuidar de algo vivo, um peixe.

Essa inabilidade, no filme, faz alusão à própria dificuldade da protagonista de entrar em contato com as pessoas e com o mundo dito real, com o mundo vivente. Os animais que colecionara representavam um mundo vivo que era apenas observado, conservado, mas não experienciado. Na possibilidade de ultrapassar essa barreira, sendo convidada a cuidar do peixe, Lóri se mostra incapaz de fornecer-lhe um cuidado mínimo, processo referido também por Clarice no livro infantil, retratando seu próprio universo íntimo com os filhos. Essa negligência, no entanto, haveria de ser perdoada, pois não havia sido algo deliberado e intencional, mas devido às circunstâncias nas quais tanto Clarice como Lóri, possivelmente, viviam.

O universo animal também emerge no filme quando Lóri e Ulisses combinam de almoçar em um famoso restaurante que servia galinha ao molho pardo. Essa passagem aparece também no livro de referência, e igualmente em outros textos da autora, como em seu livro infantil “A vida íntima de Laura” (Lispector, 2010) e em algumas de suas crônicas. Nessas passagens, remete-se ao fato de a galinha ao molho pardo ser preparada com o sangue da ave, o que asseveraria a truculência humana em comer algo que era vivo juntamente com o seu sangue.

Em todos esses textos e passagens, embora o fato de nos alimentarmos de um animal e do seu sangue emerja como sendo uma ação deplorável, logo em seguida é também mencionada a necessidade de o humano respeitar a sua natureza e a sua truculência. No livro, essa passagem é assim representada na fala de Ulisses:

[...] é preciso não esquecer e respeitar a violência que temos. As pequenas violências nos salvam das grandes. Quem sabe, se não comêssemos os bichos, comeríamos gente com o seu sangue. Nossa vida é truculenta, Loreley: nasce-se com sangue e com sangue corta-se para sempre a possibilidade de união perfeita: o cordão umbilical. E muitos são os que morrem com sangue derramado por dentro ou por fora. É preciso acreditar no sangue como parte importante da vida. A truculência é amor também. (Lispector, 1998b, p. 98).

Assim, a fragmentação de um sujeito que pode amar os animais e, ao mesmo tempo, alimentar-se deles, é uma dimensão não apenas aceita por Clarice, como justificável do ponto de vista da própria condição humana. A truculência, nesse

caso, seria algo a ser perdoado por ser eminentemente humana.

Por fim, outro elemento interdiscursivo que pode ser indiciado no filme é o de uma cena em que Lóri se sente profundamente sozinha. À certa altura, Lóri liga para a amiga cartomante durante a madrugada. Essa ligação não tem como objetivo a busca por uma consulta, mas a necessidade de ser ouvida em seu sofrimento. Essa busca por ajuda se remete a algo também registrado nas biografias da autora, visto que não era incomum que Clarice ligasse para pessoas próximas, de madrugada ou altas horas da noite, para que desabafasse. Essas ligações, inclusive, poderiam durar horas.

Há, ainda, a menção ao fato de Clarice ter dificuldades de dormir, fazendo uso de medicamentos para essa finalidade cotidianamente (Gotlib, 2009; Montero, 2021). Ao ligar para os amigos, buscava uma escuta, uma compreensão, algo que parece ser reeditado no filme, uma vez que o livro não faz referência a essa passagem. No filme, o diálogo estabelecido com a amiga é o seguinte:

Amiga: – Alô, Lóri?

Lóri: – Desculpa te ligar a essa hora. É que eu estava indo bem e, de repente, eu estou indo tudo mal.

Amiga: – Eu sei como é... eu também sofro.

Lóri: – Eu não consigo dormir, o que eu faço?

Amiga: – Aguenta.

No livro, Lóri liga para Ulisses, em busca de orientação. No filme, essa ajuda parece ser oferecida pela amiga, esmaecendo a influência que o professor parece ter na obra original. É importante notar, nessa passagem, que a amiga se propõe a ouvir Lóri e lhe oferece duas considerações importantes.

A primeira delas é que a amiga também sofria e se sentia desconfortável, trazendo à baila a noção de que o sofrimento e mesmo a experiência de isolamento não eram exclusivos da protagonista. A segunda consideração é a de que a amiga recomenda que Lóri sustente o seu mal-estar, ao invés de tentar buscar alguma solução mais imediata e que pudesse, por exemplo, aplacar a sua dor. É a sustentação desse mal-estar que contribuiria para que Lóri avançasse em seu processo de amadurecimento, entrando em contato com as suas dificuldades e tentando conhecer o seu modo de funcionamento diante delas. A amiga, aqui, não

lhe oferece uma solução, mas indica um caminho: o de aprofundamento no contato consigo.

## Considerações finais

A partir do movimento interpretativo empreendido no presente estudo, notamos, no filme, diversas referências ao universo íntimo da autora, o que se dá, por exemplo, na nomeação das personagens e na corporificação da mãe de Lóri como sendo a própria Clarice, decorrendo dessa identificação diversos movimentos de recuperação de outras obras da autora e de passagens biográficas. Isso nos autoriza a uma extrapolação do conceito de intertextualidade, sendo mais coerente a adoção de uma posição sustentada no interdiscurso.

Assim, para além de uma relação entre textos, o filme, livre adaptação do livro, permite-nos acessar a memória discursiva capaz de recuperar um já-dito que possibilita, no caso dessa adaptação, fazer sentido ao espectador. A trama do interdiscurso retoma um dizer que já estava lá, também extrapolando a referência exclusiva às obras da autora, considerando as ressonâncias de sua biografia e de suas entrevistas na composição de um dizer sobre si e sobre sua obra. O interdiscurso, portanto, permite que o filme, mesmo não se posicionando como uma fiel reprodução do livro, haja vista que é descrito como uma “livre adaptação”, recupere a memória discursiva produzida sobre Clarice, seu dizer, sua obra e o livro em tela, possibilitando não o sentido em si, pois isso seria impossível, mas reunindo indícios para a composição do que pode vir a ser, no caso, a adaptação da literatura para o cinema.

## Referências

BORELLI, O. *Clarice Lispector: esboço para um possível retrato*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1981.

FISCHER, R. M. B. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 18-37, 1995.



GENETTE, G. *Palimpsestos, a literatura de segunda mão*. Trad. L. Guimarães e M. A. R. Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006.

GOTLIB, N. B. *Clarice: uma vida que se conta*. 6. ed. rev. amp. São Paulo: EDUSP, 2009.

A HORA da estrela. Direção de Suzana Amaral e Alfredo Oroz. São Paulo. Produtora Rais Filmes. [S. l.]: Embrafilme, 1985. 1 filme. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MBxAMJvSip0>. Acesso em: 4 abr. 2023.

LAMPOGLIA, F.; ROMÃO, L. M. S. Na cela: considerações sobre sentidos inscritos em cartuns de Angeli. *Galáxia*, São Paulo, n. 19, p. 252-262, jul. 2010.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

LISPECTOR, C. *O mistério do coelho pensante e outros contos*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

LISPECTOR, C. *A paixão segundo G. H.* Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LISPECTOR, C. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.

O LIVRO dos prazeres. Direção: Marcela Lordy. Produção: República Pureza Filmes, Rizoma Films, bigBonsai. Intérpretes: Simone Spoladore, Javier Drolas. Música: Edson Secco. [S. l.]: Vitrine filmes, 2020. 1 filme.

MANZO, L. *Era uma vez – eu: a não ficção na obra de Clarice Lispector*. Curitiba: Secretaria do Estado da Cultura: Xerox do Brasil, 2001.

MONTERO, T. *À procura da própria coisa: uma biografia de Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Rocco, 2021.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (org.). *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-17.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. *Revista da FAEEDBA*, Salvador, n. 15, p. 15-21, 2001.

SANTIAGO, S. B. In: SANTIAGO, S. *35 ensaios de Silvano Santiago: seleção e introdução de Ítalo Moriconi*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 261-288.

SCORSOLINI-COMIN, F. A autora e os bichos: a vida íntima de Ulisses. *Psicologia*

*em Estudo*, Maringá, v. 28, p. 1-16, 2023.  
<https://doi.org/10.4025/psicoestud.v28i0.50440>

SCORSOLINI-COMIN, F.; PACÍFICO, S. M. R. Etnografar Clarice: por uma didática do olhar, do ouvir, do escrever e do sentir. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 18, n. 1, p. 43-61, 2022. <http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v18i1.13038>

SCORSOLINI-COMIN, F.; RODRIGUES, L. I.; PACÍFICO, S. M. R. Aumentando as views de Clarice Lispector: intertextualidade, interdiscurso e efeito-leitor em “Sonzers” e “Lispectors”. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 11, n. 22, p. 484-506, 2022. <https://doi.org/10.33871/22386084.2022.11.22.484-506>

*Recebido em: 29 maio 2023.*  
*Aprovado em: 31 jul. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Patrícia Medeiros da Silva Galvão*  
*Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana*  
*Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto*



## **Multimodalidade na ação de ensinar língua inglesa para crianças como ferramenta didática na coconstrução do sentido**

### **Multimodality in the action of teaching English to children as a didactic tool in the co-construction of meaning**

### **Multimodalidad en la acción de enseñar inglés a niños como herramienta didáctica en la co-construcción de sentido**

Daiane Zamoner<sup>1</sup>

 0000-0001-5525-1438

Ernani Cesar de Freitas<sup>2</sup>

 0000-0002-8920-9446

**RESUMO:** Este artigo sob o tema planejamento e mobilização de ferramentas didáticas na coconstrução do sentido em sala de aula tem por objetivo propor e analisar ações de caráter multimodal para o ensino da língua inglesa de crianças do 1º ano do ensino fundamental. O estudo ancora-se em Le Ferrec e Leclère-Messebel (2015) e Leclère (2021) no que diz respeito aos sentidos produzidos em sala de aula de línguas; Kress *et al.* (2001) no que se refere ao ensino e à aprendizagem multimodal e Kress (2010) e Ribeiro (2021) acerca da multimodalidade. Esta investigação caracteriza-se como exploratória e bibliográfica com abordagem de dados qualitativa. Os *corpora* selecionados são constituídos pelo livro ilustrado *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* de Bill Martin Jr. e Eric Carle e por jogos produzidos pelos alunos para o ensino e aprendizagem. Os resultados demonstraram que o ensino multimodal da língua inglesa favorece a aprendizagem dos alunos, em especial, as crianças em processo de alfabetização, uma vez que a linguagem pelo modo visual é mais recorrente.

**PALAVRAS-CHAVE:** multimodalidade; ensino da língua inglesa; crianças; livros ilustrados.

**ABSTRACT:** This article, under the theme planning and mobilization of didactic tools in the co-construction of meaning in the classroom, aims to propose and analyze multimodal actions for teaching English to children in the 1st year of elementary school. The study is anchored in Le Ferrec and Leclère-Messebel (2015) and Leclère (2021) with regard to the meanings produced in the language classroom; Kress *et al.* (2001) regarding multimodal teaching and learning and Kress (2010) and Ribeiro (2021) regarding multimodality. This investigation is characterized as exploratory and bibliographic with a qualitative data approach. The selected corpora are constituted by the illustrated book *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?*

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e professora de língua inglesa na rede municipal e estadual de ensino de Santa Catarina. E-mail: 115182@upf.br

<sup>2</sup> Doutor em Letras, professor do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo/RS/Brasil. E-mail: ecesar@upf.br

Bear, What Do You See? by Bill Martin Jr. and Eric Carle, and by student-produced games for teaching and learning. The results showed that the multimodal teaching of the English language favors the learning of the students, especially the children in the literacy process, since the language through the visual mode is more recurrent.

**KEYWORDS:** multimodality; English language teaching; children; picture books.

**RESUMEN:** Este artículo, bajo el tema planificación y movilización de herramientas didácticas en la co-construcción de sentido en el aula, tiene objetivo de proponer y analizar acciones multimodales para la enseñanza del inglés a niños del 1º año de la enseñanza fundamental. El estudio se basa en Le Ferrec and Leclère-Messebel (2015) y Leclère (2021) con respecto a los significados producidos en el aula de lengua; Kress *et al.* (2001) sobre enseñanza y aprendizaje multimodal y Kress (2010) y Ribeiro (2021) sobre multimodalidad. Esta investigación se caracteriza exploratoria y bibliográfica con enfoque cualitativo. Los *corpus* el libro ilustrado Oso pardo, oso pardo, ¿qué ves? por Bill Martín Jr. y Eric Carle, y por juegos producidos por estudiantes para la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados mostraron que la enseñanza multimodal del idioma inglés favorece el aprendizaje de los estudiantes, en especial de los niños en proceso de lectoescritura, ya que el lenguaje a través de la modalidad visual es más recurrente.

**PALABRAS CLAVE:** multimodalidad; Enseñanza de lengua inglesa; niños; libros de imágenes.

## Introdução

O acesso à *internet* ampliou as possibilidades de comunicação e, para que a interação fosse possível, o uso e a disseminação de uma língua eram necessários. Nesse sentido, por questões culturais, tecnológicas e econômicas, a língua inglesa passou a ser o idioma falado internacionalmente. Desde sua expansão, passou a ser utilizada, cada vez mais, por falantes não nativos da língua. Sendo assim, cresce o número de pessoas que estudam o idioma para ampliar as possibilidades de comunicação ao interagir globalmente.

O ensino da língua inglesa, atualmente, é inserido cada vez mais cedo na grade curricular. O documento vigente que rege a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), tornou o ensino da língua inglesa obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental (anos finais). Mesmo assim, são inúmeras as instituições, públicas e particulares, que ampliaram essa oferta para os anos iniciais e, até mesmo, para a educação infantil, por reconhecerem sua relevância.

Com o ensino de línguas estrangeiras ocorrendo cada vez mais cedo, em especial em classes de crianças não alfabetizadas ou em processo de alfabetização,

torna-se importante que os professores de línguas, peculiarmente o professor de língua inglesa, utilizem metodologias de ensino e práticas pedagógicas adequadas para o nível linguístico e cognitivo da criança. Nessa perspectiva, o presente estudo, sob o tema planejamento e mobilização de ferramentas didáticas na coconstrução do sentido em sala de aula, apresenta como objetivo propor e analisar ações de caráter multimodal para o ensino da língua inglesa de crianças do 1.º ano do ensino fundamental.

Essa perspectiva teórico-metodológica visa explicitar de que maneira os recursos multimodais como: imagens, gestos, músicas, jogos, entre inúmeras outras atividades lúdicas ampliam as possibilidades de aprendizagem dos alunos que ainda não dominam o modo verbal escrito. As aulas são multimodais por excelência, no entanto, os modos de uso da língua em sala deve ser um recurso intencional do professor e com vistas à aprendizagem dos alunos. Parece justo e válido mencionar que a BNCC (Brasil, 2017) apresenta três importantes implicações para o componente curricular língua inglesa; entre elas, o caráter formador quanto ao conceito de língua franca, os multiletramentos e as abordagens de ensino que priorizam os usos que se fazem da língua observadas as condições de inteligibilidade. Desse modo, a abordagem multimodal passa a ser contemplada pelos multiletramentos como um importante pilar nos estudos dessa língua.

Dessa forma, para além da introdução, este artigo é composto pelo embasamento teórico, metodologia, análise das ações pedagógicas envolvidas na coconstrução dos significados em sala e, por fim, as (in)conclusões acerca das repercussões sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa para crianças. Na sequência, apresentamos a discussão teórica que embasa este estudo.

## **Língua Inglesa e ensino: a multimodalidade na ação docente**

A multimodalidade é inerente ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas. O professor utiliza, em sua prática docente, inúmeros recursos multimodais que auxiliam os alunos na coconstrução do sentido em sala de aula. Na interação com os recursos pedagógicos e com os gestos, linguagem e tom de voz do

professor, os alunos interagem e constroem significados. Desse modo, o percurso teórico deste estudo está assim organizado: iniciamos com a importância do ensino da língua inglesa para crianças, na sequência tratamos da Semiótica Social e da multimodalidade como uma interface para o ensino e, por fim, discorremos sobre a multimodalidade em jogos e livros ilustrados.

## O ensino da língua inglesa para crianças

A BNCC (Brasil, 2017) apresenta uma concepção da língua inglesa como língua franca. Deste modo, o idioma a ser ensinado tem como principal objetivo o uso para interagir com outros povos e culturas. Aprender um novo idioma, em destaque a língua inglesa, possibilita o acesso aos bens culturais, tecnológicos e acadêmicos, permitindo a inserção dos sujeitos nos mais variados contextos. É “[...] uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais” (Brasil, 2017, p. 240).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), o ensino da língua inglesa para crianças, da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, não é obrigatório, no entanto, as escolas particulares e a maioria das escolas municipais de ensino<sup>3</sup> já ofertam o idioma desde os primeiros anos de escolarização, uma vez que reconhecem a importância da aprendizagem de um outro idioma desde muito cedo.

Apesar da inclusão do ensino da língua inglesa nos anos iniciais ser facultativo, faz-se necessário reconhecer que as instituições que não oportunizam o ensino dessa língua desde a infância, estão negligenciando este saber. Nesse sentido, destacamos estudos de Rocha (2007) que tratam da facilidade com que a criança aprende um segundo idioma se comparado aos adolescentes ou adultos.

[...] no que concerne às principais diferenças entre os aprendizes mais velhos e as crianças, podemos, ainda, mencionar que as mesmas possuem muita energia física, apresentam uma gama ampla de necessidades emocionais, são facilmente instigadas emocionalmente e apresentam-se, geralmente, entusiasmadas perante o aprendizado da língua-alvo (ROCHA, 2007, p. 283).

---

<sup>3</sup> A BNCC não incluiu a língua inglesa no ensino fundamental - anos iniciais, no entanto, há municípios que já a implantaram em seus currículos.

Como pode ser observado, a aprendizagem na infância apresenta-se favorável. No entanto, não significa que o processo de ensino e aprendizagem da língua seja mais fácil, pelo contrário, a criança exige mais do professor. Além disso, segundo Muñoz (2014), os usos efetivos da língua inglesa em sala de aula demonstram ser mais válidos que a idade com que as crianças iniciam o processo de aprendizagem da língua.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do papel do professor no planejamento docente, pois é ele quem detém o conhecimento dos estágios de desenvolvimento das crianças, de acordo com a faixa etária e o nível de desenvolvimento, sejam eles físicos, cognitivos ou emocionais. Desse modo, conforme Tonelli (2005), é importante que os professores saibam como as crianças pensam e aprendem, bem como sejam competentes na língua inglesa. Uma vez que ele é o responsável pela condução das práticas pedagógicas, bem como pela seleção dos materiais didáticos que auxiliam na apreensão dos alunos ao conhecimento sistematizado.

O ensino da língua inglesa, em especial para crianças em fase de alfabetização, é multimodal uma vez que nem todos os alunos dominam o modo verbal. São utilizados, assim, outros modos de comunicação. Nesse processo, a escolha pelo professor de diferentes suportes didáticos para auxiliar o ensino da língua é fundamental para a aprendizagem dos alunos, sendo que

[...] o que distingue o professor principiante do professor especialista está ligado a um leque mais ou menos variado de artefatos que podem ser utilizados nas aulas, bem como a padrões de uso que podem ser mobilizados, mas também modificados de acordo com as novas situações (Le Ferrec; Leclère-Messebel, 2015, p. 8-9, tradução nossa<sup>4</sup>)

Nesse sentido, os professores são os responsáveis pela mediação do conhecimento sistematizado com os alunos.

Em escolas públicas, os alunos do ensino fundamental, nos anos finais, recebem livros didáticos em língua inglesa disponibilizados gratuitamente pelo

---

<sup>4</sup> No original: [...] ce qui distingue l'enseignant novice de l'enseignant expert est lié à un éventail plus ou moins varié d'artefacts utilisables en classe, ainsi que de schèmes d'utilisation mobilisables, mais aussi modifiables au gré des situations nouvelles rencontrées.

Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Esses livros passam por curadoria de professores e linguistas que analisam esses materiais e, posteriormente, são avaliados pelos professores. No entanto, para os anos iniciais, a escolha dos livros didáticos nem sempre é feita pelo professor. Essa decisão será do proprietário da instituição, quando for privada; ou da secretaria de educação, quando for pública. Nesse sentido, o professor tem pouco ou quase nenhuma participação na escolha do material pedagógico que será utilizado em sala.

Em situações na qual o livro didático se faz presente, o professor precisa ser crítico para selecionar e adaptar o material para os alunos, podendo ampliar o uso em sala de aula, fornecendo diferentes instrumentos pedagógicos que possam favorecer o ensino. Desse modo,

Mobilizados pelos professores, os objetos de sala de aula oferecem assim uma gama de usos variados, adquiridos pela experiência e não limitados à sua função inicial. Essas possibilidades de uso fazem parte do processo de instrumentalização pelo qual o professor se reapropria desses objetos, os transforma, inventa novos usos, de acordo com as necessidades da situação de aprendizagem (Le Ferrec; Leclère-Messebel, 2015, p. 9, tradução nossa<sup>5</sup>).

Para que o uso desses objetos seja efetivo, a didática do professor é fundamental para que possa selecioná-los e adequá-los aos alunos.

Entre os instrumentos que podem auxiliar o professor, estão: jogos, cartazes, materiais escolares, livros álbuns ou ilustrados, vídeos, músicas, entre outros. Esses recursos pedagógicos favorecem uma aprendizagem multimodal e que, conseqüentemente, ampliará as oportunidades de uso da língua no cotidiano, dentro e fora da escola. Na sequência, trataremos da Semiótica Social e da multimodalidade como interface para o ensino.

## **Semiótica Social e a multimodalidade: uma interface para o ensino**

A teoria da Semiótica Social (SS) foi preconizada por Hodge e Kress,

---

<sup>5</sup> No original: Tels que mobilisés par les enseignants, les objets de la classe offrent ainsi un éventail d'usages variés, acquis par l'expérience et non limités à leur fonction initiale. Ces possibilités d'usage s'inscrivent dans le processus d'instrumentalisation par lequel l'enseignant se réapproprie ces objets, les transforme, invente des usages nouveaux, en fonction des besoins de la situation d'apprentissage.

em 1988, com a obra *Social Semiotics* (Hodge; Kress, 1995). Segundo Hodge e Kress (1995), os sistemas semióticos estão intrinsecamente relacionados às práticas sociais, em que todos os modos semióticos, sejam eles verbais, visuais, sonoros, gestuais, entre outros, são fundamentais para a produção de sentidos. Segundo Kress (2010), na SS o signo é socialmente motivado, ou seja, o produtor de significados faz escolhas no momento de significar.

Ao observar os diferentes modos interagindo na construção de significados, Kress *et al.* (2001) desenvolvem a abordagem multimodal, a qual discute os potenciais de sentidos nos diferentes modos semióticos. Nesse particular, os modos são recursos utilizados para significar, que combinados, potencializam as possibilidades de sentidos produzidos e a multimodalidade é o uso desses diferentes modos sobrepostos "[...] no *design* de um produto ou evento semiótico" (Kress *et al.*, 2001, p. 20, tradução nossa<sup>6</sup>).

Pela interface interdisciplinar da SS, Kress *et al.* (2001) abordam as contribuições da multimodalidade no processo interativo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, as práticas de sala de aula estão centradas em processos dinâmicos que transcendem o estritamente verbal, pois

[...] a aprendizagem não pode mais ser tratada como um processo que depende da linguagem verbal centralmente, ou mesmo predominantemente. Nossos dados revelam conclusivamente que o significado é feito em todos os modos separadamente e, ao mesmo tempo, que o significado é efeito de todos os modos agindo conjuntamente. A aprendizagem acontece através (ou para colocar como vemos - os alunos se envolvem ativamente) em todos os modos como uma atividade complexa na qual a fala ou a escrita estão envolvidas entre vários modos (Kress *et al.*, 2001, p. 1, tradução nossa<sup>7</sup>).

Considerar as potencialidades de significados produzidos pelos diferentes modos em operação, significa compreender o processo de construção e socialização do conhecimento em uma perspectiva ampla e complexa. Nessa perspectiva, ensinar vai muito além da transmissão de um conteúdo ou

---

<sup>6</sup> No original: [...] in the design of a semiotic product or event.

<sup>7</sup> No original: learning can no longer be treated as a process which depends on language centrally, or even dominantly. Our data reveals conclusively that meaning is made in all modes separately, and at the same time, that meaning is an effect of all the modes acting jointly. Learning happens through (or to put it as we see it - learners actively engage with) all modes as a complex activity in which speech or writing are involved among a number of modes.

conhecimento específico; trata-se de um conjunto de práticas intencionalmente sistematizadas que englobam distintos modos na produção de significados. Nesse particular, a atenção do aluno a um modo isolado não conseguirá captar o significado de toda a comunicação, ou seja, o significado reside na orquestração de todos os modos utilizados pelo professor, tais como a fala, a postura, os movimentos e até mesmo a distância entre o que fala e o que ouve. Em outras palavras, "A seleção de modos comunicativos pelo professor (a maneira como algo é comunicado) combinado com as ações recíprocas por parte dos alunos é, [...], o processo de criação de sentido" (Kress *et al.*, 2001, p. 14, tradução nossa<sup>8</sup>).

Leclère (2021) constata que no ensino de línguas, o uso de diferentes recursos e estratégias está orientado para o desenvolvimento de um deles especificamente, ou seja, a língua em si. Desse modo,

[...] um dos principais recursos da interação, a língua, constitui o objeto de aprendizagem (língua alvo) e é desigualmente dominada pelos diferentes interaguintes, para que esses mobilizem estratégias de comunicação multimodal para garantir a compreensão mútua e facilitar a aprendizagem (Leclère, 2021, tradução nossa<sup>9</sup>).

Em vista disso, o ensino de línguas está diante de uma situação em que torna aparente a multimodalidade como parte constitutiva da interação.

As diferentes ferramentas didáticas utilizadas em sala de aula, especialmente em aulas de línguas, mobilizam processos de ensino-aprendizagem multimodais. Segundo Leclère (2021), as ferramentas didáticas são recursos potencialmente multimodais, uma vez que o professor precisará de diversas ações interagindo simultaneamente, como os gestos utilizados para mostrar o objeto, a fala que acompanhará esses movimentos, entonação de voz, olhar, entre tantos outros modos envolvidos nesse trabalho. Assim, em aula, as ferramentas didáticas auxiliam no processo de ensino e de aprendizagem ao tornarem-se "[...] objetos de discurso

---

<sup>8</sup> No original: The teacher's selection of communicative modes (the way in which something is communicated) combined with the reciprocal actions on the part of the students is, [...], the process of creating meaning.

<sup>9</sup> No original: [...] une des ressources principales de l'interaction, la langue, constitue l'objet d'apprentissage (langue cible) et est inéquitablement maîtrisée par les différents interactants, de sorte que ces derniers mobilisent des stratégies communicationnelles multimodales pour assurer l'intercompréhension et faciliter l'apprentissage.

e/ou manipulação: são comentadas, explicadas, apontadas, movimentadas etc" (Leclère, 2022, tradução nossa<sup>10</sup>).

Em sala de aula, é recorrente que o professor solicite que os alunos escrevam um texto sobre uma imagem ou um vídeo a que assistiram, ou ainda, que ilustrem suas percepções sobre um texto que leram. A essas estratégias, Kress (2003) denomina transdução, ou seja, processo pelo qual um ou mais modos é transposto ou reconfigurado para outro modo. Segundo Ribeiro (2021), compreender que os textos estão em processo constante de modificação é crucial; com as tecnologias da informação e da comunicação, os textos passam a mostrar mais do que dizem. Nesse particular, a leitura se modifica ao passo que as formas de escrever também se modificam, ou seja, aprender a ler transcende o decifrar de códigos estritamente linguísticos. Passamos a discutir o papel dos jogos e dos livros de imagem no processo de ensino e de aprendizagem de línguas.

## **Os jogos e os livros ilustrados no processo de ensino e de aprendizagem de línguas**

Para justificar a importância do lúdico e da escolha diversificada de materiais pelo professor para a prática docente, cabe mencionar como ocorre o reconhecimento desses recursos pedagógicos em documentos oficiais. O Capítulo III da Constituição Federal de 1988, mais especificamente no Artigo 205, inciso II trata da liberdade imposta aos professores na prática docente, afirmando “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1988, p. 76). Assim, a constituição já preconiza a liberdade de “aprender” e de “ensinar”, cabendo aos professores promoverem a aprendizagem de maneira livre e autônoma para que possam melhor avaliar quais as atividades, jogos e dinâmicas serão mais convenientes para seus alunos e turmas, desde que sempre observados os objetivos de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), na Seção III – Do ensino fundamental, Art. 32 inciso III tem por objetivo – “o desenvolvimento da capacidade

---

<sup>10</sup> No original: [...] objets de discours et/ou de manipulation : ils sont commentés, expliqués, pointés, déplacés, etc.

de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (Brasil, 1996, p. 11); ou seja, a LDB já menciona o desenvolvimento integral do aluno, equiparando os conhecimentos cognitivos, as habilidades, atitudes e valores; conceitos que serão muito importantes para a vida do indivíduo como um todo na contemporaneidade.

A Constituição Federal e a LDB são documentos centrais para o surgimento de outros documentos que procuram contribuir com a transformação da educação ao longo dos anos, entre eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997) e a BNCC (Brasil, 2017). Procurar-se-á observar como o lúdico, mais especificamente o jogo e a contação de histórias estão presentes nesses documentos, e como ele pode vir a ser um instrumento rico de ensino e de aprendizagem, que favorecerá o trabalho do professor em sala de aula e, consequentemente, o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos.

Para os PCNs (Brasil, 1997), os jogos permitem envolver o aluno na construção de significados. Para isso, se faz necessário a introdução de tarefas simples e que simbolizem as experiências construtoras de aprendizagem, como resolução de problemas em pequenos grupos, troca de informações pessoais ou até mesmo os jogos que simulam “comportamentos do mundo extraclasse” (Brasil, 1997, p. 88), ou seja, o jogo permite que os alunos interajam entre si, no espaço da sala de aula, dando um aspecto significativo a aprendizagem.

Conforme Bueno (2020), os jogos proporcionam momentos de desafio e de interação entre os alunos que os motivam a aprenderem de modo descontraído. a seção sobre língua inglesa da BNCC (Brasil, 2017), o termo ‘jogo’ não é mencionado no texto preliminar, ele só irá surgir como uma habilidade a ser desenvolvida no sétimo ano do Ensino Fundamental: “Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos” (Brasil, 2017, p. 251).

Pela descrição da habilidade, pode-se afirmar que a vivência promovida pelos jogos permite a interação entre seus protagonistas, ou seja, o jogo é um excelente recurso para aprimorar a oralidade em sala de aula, uma vez que permite aos alunos

compartilharem informações e significados. Muito embora o jogo só tenha aparecido em uma habilidade do sétimo ano, pode-se afirmar que não há impedimento para que ele seja promovido e trabalhado em todos os outros níveis de ensino. Segundo Bueno (2020, p. 21), “Um ambiente de jogo pode [...] desenvolver no aluno uma motivação intrínseca para aprender mais e melhor, já que, seu objetivo é vencer o jogo”.

Quanto à literatura, a BNCC (Brasil, 2017) preconiza que as práticas de ensino de leitura perpassem textos em gêneros discursivos diversos, entre eles os literários. O documento prevê, no componente curricular de língua portuguesa, o trabalho com livros de imagens em turmas de alfabetização e a contação de histórias. Embora esses aspectos não estejam contemplados no texto introdutório do componente curricular de língua inglesa, uma vez que prioriza o ensino a partir do sexto ano, isso não significa que para o ensino de uma segunda língua esses recursos não possam ser utilizados, pelo contrário, em se tratando do ensino de línguas, a inserção da literatura por meio de livros ilustrados e da contação de histórias é crucial.

No que diz respeito ao ensino da língua inglesa, os livros que contêm imagens auxiliam na contação de histórias pelo professor, uma vez que “[...] a forma como as histórias são exploradas e as atividades nelas fundamentadas sejam suficientes para que os alunos não somente as compreendam, mas também aprendam inglês, [...]” (Tonelli, 2005, p. 19). Acerca disso, Tonelli (2005) evidencia a importância das atividades lúdicas e com fins pedagógicos para o ensino da língua inglesa. Nesse sentido, as diferentes atividades, orais ou escritas, como dramatizações, brincadeiras, músicas e jogos propiciam às crianças a troca de experiências e a consolidação da aprendizagem da língua.

Muitas vezes, o livro de narrativa visual apenas com imagens ou os que apresentam pouco texto escrito são considerados uma literatura simples e menor que a literatura mais complexa. Moraes (2013, p. 26) afirma que “quando os professores usam livros de imagens com seus alunos e os leem em voz alta, certamente se tornará uma atividade de aprendizagem colaborativa”. Isso ajuda a construir esquemas de leitura, e essa também é uma oportunidade para os

professores refletirem sobre a maneira como eles pensam a leitura.

Oportunizar a leitura e a literatura, na sala de aula, permite que o aluno melhore sua capacidade cognitiva e senso crítico. Para Faria (2008), a leitura e a contação de histórias às crianças amplia seu léxico e aprimora a oralidade e escrita, estimulando-os, com o passar do tempo, a buscarem textos de seu próprio interesse. Desse modo, pode-se afirmar que a contação de histórias, a inserção de jogos e de outros recursos metodológicos em sala são fundamentais nesse processo de construção do conhecimento.

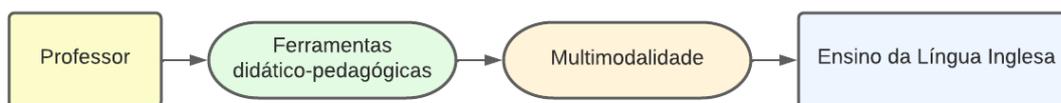
Nesse particular, a inserção de recursos pedagógicos diversos, intencionalmente escolhidos pelo professor, pode contribuir significativamente no processo de alfabetização de crianças. Esses poderão se beneficiar dessas estratégias para interagirem de modo significativo com a linguagem. Na sequência, traçamos o percurso metodológico dedicado à pesquisa.

## Metodologia

A metodologia é caracterizada como exploratória, bibliográfica e com abordagem qualitativa. Os *corpora* selecionados para esta pesquisa são constituídos pelos materiais utilizados pela pesquisadora para o ensino e aprendizagem de alunos em fase de alfabetização, por jogos didáticos pedagógicos e pelo livro ilustrado *Brown Bear, Brown Bear What Do You See?* de Bill Martin Jr. e ilustrado por Eric Carle (2010).

Para que fosse possível realizar a análise dos *corpora*, elaboramos um dispositivo metodológico para expor os tópicos principais visualizados na Figura 1. Assim, com base no esquema abaixo, evidenciamos a sequência teórico-metodológica da pesquisa.

**Figura 1** – Dispositivo metodológico: a multimodalidade na coconstrução do sentido



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

O professor é o mediador da ação docente, é ele quem organiza os materiais, os tempos e os espaços de aprendizagem em sala de aula. O conhecimento teórico-metodológico do mediador e as ferramentas didático-pedagógicas disponíveis, e intencionalmente selecionadas, contribuem significativamente para a construção dos saberes promovidos em sala de aula. Sendo assim, a multimodalidade se constitui a partir das interações promovidas durante essa mediação, em que os modos envolvidos na ação docente serão cruciais na coconstrução dos significados pelas crianças. Nessa direção, as práticas discursivas realizadas em sala de aula favorecem a interação das crianças entre si e com o professor, a partir das associações semióticas engendradas na ação pedagógica para aprenderem a língua inglesa.

Em síntese, a partir desse dispositivo, evidenciamos o papel do professor como condutor do processo de ensino-aprendizagem, em que a multimodalidade envolvida na ação pedagógica oportunizará o uso de diferentes recursos e ferramentas para o ensino de línguas. A partir do dispositivo teórico-metodológico de análise, serão apontadas algumas sugestões de trabalho com livro ilustrado e jogos que podem auxiliar o professor e, conseqüentemente, contribuir com a aprendizagem dos alunos. A isso nos dedicamos na seção que se apresenta na seqüência.

## **Ações pedagógicas na coconstrução dos significados em sala de aula**

As ações desenvolvidas no fazer docente em aulas de língua inglesa para crianças, em fase de alfabetização, exigem um cuidado todo especial por parte do professor no momento da seleção e elaboração dos materiais e recursos pedagógicos que serão utilizados em sala. O professor precisa estar atento à

qualidade do material que será proposto aos alunos, as capacidades de linguagem da criança, bem como as estratégias didático-pedagógicas que serão elencadas para atender aos objetivos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o percurso de análise se inicia com o planejamento do professor e a seleção das ferramentas didático-pedagógicas que utilizará na prática docente. A multimodalidade, inerente ao processo de ensino e de aprendizagem, auxilia na condução das melhores estratégias de uso dos materiais à sua disposição. Nesse sentido, selecionamos o livro “Brown Bear, Brown Bear, what do you see?” para melhor elucidar a importância de apresentar materiais autênticos para o ensino da língua inglesa.

A centralidade da aula de línguas deve ser o texto. Em situações em que as crianças ainda não estão alfabetizadas, o uso de livros ilustrados ou livros de imagens, como são comumente denominados, são recursos muito utilizados para o trabalho com crianças nessa faixa etária. Segundo Kress (2003, p. 95, tradução nossa<sup>11</sup>), “[...] cada modo, escrita e imagem, faz coisas distintamente diferentes e específicas. A especificidade é a mesma em um certo nível: a lógica do tempo governa a escrita, e a lógica do espaço governa a imagem”. Nesse sentido, uma característica marcante dos livros ilustrados para crianças é colocar em evidência os personagens e as ações, que são dois elementos cruciais em histórias infantis. Em se tratando de livros ilustrados, “O design também envolve um conhecimento da relação entre palavras e imagens.” (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 18, tradução nossa<sup>12</sup>).

Para melhor elucidar a relação texto e imagem, apresentamos na Figura 2, as primeiras páginas da obra “Brown Bear, Brown Bear, What do you see?”.

**Figura 2** – Imagem ilustrativa do personagem urso marrom.

<sup>11</sup> No original: [...] each mode, writing and image, does distinctly different and specific things. The specificity is the same at one level: the affordance of the logic of time governs writing, and the affordance of the logic of space governs the image.

<sup>12</sup> No original: Design also involves a knowledge of the relationship between words and pictures.



Fonte: Martin Jr; Carle (2010).

O texto verbal “Urso marrom, urso marrom, o que você vê?<sup>13</sup>” está localizado ao lado esquerdo, ao passo que a resposta a essa pergunta está à direita, “Eu vejo um pássaro vermelho olhando para mim<sup>14</sup>”. Observamos que o fato de a resposta estar na outra página evidencia um tempo de pausa durante a leitura ou na contação da história. Além disso, a pergunta gera expectativas no leitor, e a resposta “Eu vejo um pássaro vermelho olhando para mim” apresenta um outro personagem não contido, nesta página especificamente, sinalizando o que vem na sequência, possibilitando aos alunos criarem hipóteses sobre como é o próximo animal.

Em aulas de língua inglesa, “as atividades realizadas a partir da contação de histórias infantis encorajam e/ou possibilitam o ensino da língua, oportunizando formação de conceitos e construção de conhecimento” (Tonelli, 2005, p. 199). Além disso, a contação de histórias é muito recorrente e o uso de livros de imagens auxilia os alunos na compreensão, envolvendo ações multimodais nesse processo. Ao contar a história (Figura 1) para os alunos de primeiro ano, é recorrente o professor falar sobre um objeto de conhecimento específico, por exemplo “brown bear<sup>15</sup>” e ao apontá-lo com o dedo para as crianças, essa ação potencializa os significados produzidos pelos alunos, especialmente em aulas de língua inglesa, em que o professor não precisará traduzir o texto lido, uma vez que a multimodalidade envolvida nessa ação é suficiente para elucidar a relação entre a cor e o objeto (animal) no idioma alvo.

Segundo Leclère (2021, tradução nossa<sup>16</sup>) “A mobilização da imagem passa

<sup>13</sup> Brown bear, brown bear, what do you see?

<sup>14</sup> I see a red bird looking at me

<sup>15</sup> Urso marrom

<sup>16</sup> No original: La mobilisation de l'image vient alors étayer le processus de compréhension par les

então a apoiar o processo de compreensão pelos alunos”, ou seja, o uso intencional, e sob uma abordagem multimodal de ensino pela ação do professor, ampliará as possibilidades de aprendizagem em sala.

Durante a contação de histórias, a leitura de “I see a red bird looking at me” realizada em voz alta pelo professor, oportunizará aos alunos falar sobre suas hipóteses com relação ao animal que virá na sequência e, em que cor ele aparecerá. Conforme Tonelli (2005, p. 278) “[...] os movimentos e as expressões corporais utilizados pela professora para interagir com os alunos” favorece a compreensão do texto em língua inglesa, sem que haja a necessidade de traduzi-lo. Desse modo, os alunos passam a interagir com a história, contribuindo com a construção do léxico e participando das atividades propostas.

A narrativa da história segue uma sequência lógica até as páginas finais, onde haverá uma quebra nessa linearidade. Como podemos observar na Figura 3, o professor é questionado sobre o que está conseguindo visualizar e em sua resposta é: “I see children looking at me”. Como tradução, temos: eu vejo crianças olhando para mim; essa leitura instiga os alunos a pensarem que estão participando da história contada pelo professor, ou seja, são copartícipes deste processo.

**Figura 3** – Imagem ilustrativa da personagem professora.



**Fonte:** Martin Jr; Carle (2010).

A narrativa ganha ainda mais interesse por parte dos alunos quando são questionados a falarem sobre o que estão vendo: “Children, Children, What do you see?”, ou seja, “Crianças, crianças, o que estão vendo?”, esse questionamento

---

élèves.

instiga a curiosidade das crianças e as envolve na história. Observamos na Figura 4 que para essa ilustração especificamente, não há texto verbal, solicitando um espaço de tempo para que os próprios alunos reflitam sobre o que estão visualizando.

**Figura 4** – Imagem ilustrativa dos personagens alunos.



**Fonte:** Martin Jr; Carle (2010).

A resposta a essa observação está ilustrada na última imagem do livro, em que a voz dos alunos narra a história. Eles passam a descrever os animais e as cores que estão visualizando no livro e a professora. Nesse momento, a narração da história ganha a perspectiva de quem a está lendo ou ouvindo. Desse modo, sugere-se que o professor, ao contar a história, trabalhe a multimodalidade a partir do conjunto de imagens interagindo com o texto. Segundo Leclère (2021, tradução nossa<sup>17</sup>) “A multimodalidade da ferramenta é então percebida como meio de despertar a atenção e o comprometimento dos alunos”.

**Figura 5** – Imagem ilustrativa da última página.

---

<sup>17</sup> No original: La multimodalité de l’outil est alors perçue comme un moyen de susciter l’attention et l’engagement des élèves.



**Fonte:** Martin Jr; Carle (2010).

Para essa etapa da contação da história, os alunos são instigados a lerem ou falarem os animais e cores que estão vendo, favorecendo a interação entre o professor e os alunos, além de encorajá-los a falarem sobre o que acabaram de aprender. Nessa página, o professor poderá ir apontando para as imagens, instigando os alunos a falarem em voz alta a cor e o animal. De acordo com Magiolo e Tonelli (2020, p. 110) as histórias infantis “[...] passaram a introduzir textos multimodais combinando suas interpretações para a produção de sentidos”. Quando solicitados a falarem sobre o que estão vendo, a criança aprende e assimila os conhecimentos propostos de modo intuitivo e se sente parte do processo de construção do saber, participando ativamente.

A contação de histórias é excelente para contextualizar o ensino em sala de aula. A partir das narrações contadas, são inúmeras as possibilidades de relações que podem ser elaboradas para problematizar a temática apresentada ou, ainda, para ampliar os conhecimentos do léxico dos alunos. Para isso, uma boa estratégia de ensino é a disponibilização de jogos pedagógicos. Entre as inúmeras possibilidades de jogos possíveis, elencamos, como exemplo, o jogo da memória. Seus benefícios são o desenvolvimento cognitivo dos alunos e o favorecimento da associação entre imagens, cores e palavras, especialmente com crianças em fase de consolidação da linguagem verbal escrita.

No âmbito dos materiais e ferramentas didático-pedagógicas a serem disponibilizados às crianças, podemos mencionar as imagens dos animais visualizados na contação de histórias para que os alunos possam, a partir das imagens apresentadas, colorir os animais de acordo com o que ouviram na história. Nesse momento, é importante que o professor circule pela sala observando os

alunos e questionando, sempre que possível, na língua-alvo, os nomes dados aos animais em língua inglesa e de que cores eles foram representados na história. Segundo Leclère (2021), os materiais produzidos para e/ou com os alunos tecem relações que atribuem sentido à aprendizagem.

Isso posto, a presente investigação enfatiza que as atividades lúdicas e interativas auxiliam o professor em sala de aula e favorecem uma aprendizagem mais significativa e prazerosa aos estudantes. Segundo Bueno (2020), em aulas de língua inglesa, a ludicidade é importante para atrair as crianças devido aos usos que se fazem da língua e não para os aspectos exclusivamente linguísticos.

Desse modo, a aprendizagem torna-se significativa e instigante. A multimodalidade e os recursos pedagógicos utilizados contribuem significativamente para que a aprendizagem ocorra e favorece a interação entre o professor e os alunos. Passemos para as repercussões sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa para crianças, algumas (in)conclusões.

### **Repercussões sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa para crianças: (in)conclusões**

Este estudo, sob o tema planejamento e mobilização de ferramentas didáticas na coconstrução do sentido em sala de aula, teve por objetivo propor e analisar ações de caráter multimodal para o ensino da língua inglesa de crianças do 1º ano do ensino fundamental. Partimos, neste estudo, da constatação de que as ferramentas didáticas utilizadas pelo professor, em sala de aula, constituem-se *corpora* de análise riquíssimos da prática docente.

Como pôde ser observado ao longo desta investigação, as ferramentas didáticas utilizadas pelo professor baseiam-se em critérios de seleção, ou seja, o docente seleciona textos, imagens, jogos com fins pedagógicos que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Há sempre uma intencionalidade na ação do professor. Além disso, a multimodalidade na ação docente está estritamente relacionada com os recursos pedagógicos selecionados e ao conjunto de práticas de linguagem situadas.

Observamos que além das ferramentas de trabalho disponíveis ao professor, é crucial que o docente tenha conhecimento e didática para manipular esses instrumentos em sala de modo significativo e promissor para os alunos. Nessa perspectiva, o presente estudo buscou demonstrar de que maneira recursos com imagens, em especial livros ilustrados e jogos, podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de línguas para crianças que estão em fase de alfabetização. Desse modo, este estudo abre caminho para pesquisas futuras, com outros recursos pedagógicos e em contextos como o de alunos que já dominam a leitura e a escrita, por exemplo, uma vez que a utilização de diferentes estratégias, pelo professor, em sala de aula, pode auxiliar na promoção de uma aprendizagem mais intuitiva e significativa.

Os resultados demonstraram que o ensino multimodal da língua inglesa favorece a aprendizagem dos alunos, em especial, às crianças em processo de alfabetização, uma vez que a linguagem pelo modo visual é mais recorrente. Além disso, esta investigação permitiu observar que pesquisas na área de ensino e de aprendizagem da língua inglesa para crianças são urgentes e necessárias na educação básica, para isso, torna-se importante a presença de materiais pedagógicos de qualidade, escritos no idioma alvo, para que o trabalho seja efetivo.

## Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 jul. 2018

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação



Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BUENO, B. A. G. *Chameleon: o jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças*. 2020. 108 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <https://feliceuel.files.wordpress.com/2020/07/a-chameleon-trabalho-final-meplem.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2023.

FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiotics*. New York: Cornell Paperbacks, 1995.

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

KRESS, G.; JEWITT, C.; OGBORN, J.; CHARALAMPOS, T. *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London: Continuum, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

LECLÈRE, M. De la planification à la manipulation des outils en classe: un enchevêtrement de compétences professionnelles au service de l'action multimodale d'enseignement des langues. *Cahiers de l'Asdifle*, [s. l.], n. 31, p. 131-149, 2021. Disponível em: <https://hal.science/hal-03981249/document>. Acesso em: 22 jan. 2022.

LE FERREC, L.; LECLÈRE-MESSEBEL, M. Les supports au cœur des pratiques en classe de langue: Quelle place dans la fabrique de l'action enseignante? *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 1-16, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rdlc/748?lang=en>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MAGIOLO, G. M. TONELLI, J. R. A. Que Inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 23, n. 3, p. 98-116, dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831/29813>. Acesso em: 6 ago. 2023.

MARTIN Jr, B.; CARLE, E. *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* New York: Henry Holt and Company, 2010.

MORAES, O. Histórias sem palavras. *Carta Fundamental*, São Paulo, n. 49. p.

26-31, jun./jul. 2013.

MUÑOZ, C. Starting young – is that all it takes? *Babylonia*, Barcelona, v. 1, n. 14, p. 22-25, 2014. Disponível em:  
[http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2014-1/Munoz.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-1/Munoz.pdf). Acesso em:  
4 ago. 2023.

RIBEIRO, A. E. *Multimodalidade, textos e tecnologias*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/delta/a/kXWLh98ZqMPZRffjGYysqbP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

TONELLI, J. R. A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. 312 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005. Disponível em:  
[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta\\_online/Juliana\\_Tonelli.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta_online/Juliana_Tonelli.pdf). Acesso em: 4 ago. 2023.

*Recebido em: 31 maio 2023.*

*Aprovado em: 09 ago. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Sílvia Helena de Freitas Ruiz*  
*Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana*  
*Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto*



## **Uma análise discursiva do pronunciamento em Libras de Michele Bolsonaro na posse presidencial de 2019**

***A discursive analysis of Michele Bolsonaro's speech in Brazilian Sign Language at the 2019 presidential inauguration***

***Un análisis discursivo del pronunciamento de Michele Bolsonaro en Libras en la toma de posesión presidencial de 2019***

Geisymeire Pereira do Nascimento<sup>1</sup>

 0000-0001-6763-4890

Maraisa Lopes<sup>2</sup>

 0000-0001-8408-3103

Clevisvaldo Pinheiro Lima<sup>3</sup>

 0000-0001-8907-9998

**RESUMO:** Propomo-nos neste artigo, pela perspectiva da análise de discurso materialista, fundamentados em autores como Michel Pêcheux e Eni Orlandi, analisar como a primeira-dama Michelle Bolsonaro é significada pelo discurso jornalístico nas formulações produzidas pelo Jornais Folha de S. Paulo e O GLOBO, a partir do acontecimento social que foi o seu pronunciamento em Libras na posse presidencial de 2019. Utilizamos como recorte analítico as produções desses dois jornais, produzidas no interstício sócio-histórico de 02 a 06 de janeiro de 2019. Buscamos compreender os efeitos de sentido oriundos da significação da posição-social de primeira-dama, postos em circulação por esses jornais, e, como tais efeitos se marcam nos imaginários sociais sobre a Libras, a surdez e a pessoa surda. A partir do nosso gesto de leitura, explicitamos o modo como Michele Bolsonaro ratifica o imaginário social de primeira-dama como uma mulher materna, protetora, dedicada à família, ao lar, voltada para atividades religiosas, sociais e de caridade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Michelle Bolsonaro; libras; primeira-dama.

**ABSTRACT:** In this article, we propose, from the perspective of materialist discourse analysis, to analyze how the first lady Michelle Bolsonaro is signified by the journalistic discourse in the formulations produced by Folha de S. Paulo and O GLOBO, from the social event that was her pronouncement in Libras at the 2019 presidential inauguration. We used as an analytical clipping the productions of these two newspapers, produced in the socio-historical interstice from January 2nd to 6th, 2019. We seek to understand the meaning

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras. Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: [geisymeire@yahoo.com.br](mailto:geisymeire@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística. Universidade Federal do Piauí (UFPI). Vínculo institucional. E-mail: [maraisa\\_lopes@uoi.com.br](mailto:maraisa_lopes@uoi.com.br)

<sup>3</sup> Doutor em Linguística. Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: [klevislina@hotmail.com](mailto:klevislina@hotmail.com)

effects arising from the the social position of the first lady, circulated by these newspapers, and how such effects are marked in the social imaginaries about Libras, deafness, and the deaf person. From our reading gesture, we explain the way in which Michele Bolsonaro ratifies the social imaginary of the first lady as a maternal and protective woman, dedicated to the family, to home, to religious, social and charitable activities.

**KEYWORDS:** Michelle Bolsonaro; brazilian sign language; first lady.

**RESUMEN:** En este artículo, desde la perspectiva del análisis del discurso materialista, nos proponemos analizar cómo la primera dama Michelle Bolsonaro es retratada por el discurso periodístico en las formulaciones producidas por los periodicos Folha de S. Paulo y O GLOBO, a partir del hecho social que fue su pronunciamento en Libras en la toma de posesión presidencial en 2019. Utilizamos como corte analítico las producciones de estos dos diarios, producidas en el intersticio sóciohistorico del 2 al 6 de enero de 2019. dama, difundidas por estos diarios, y cómo tales efectos están marcados en los imaginarios sociales sobre Libras, la sordera y el sordo. A partir de nuestro gesto de lectura, explicamos la forma en que Michele Bolsonaro ratifica el imaginario social de la primera dama como mujer maternal, protectora, dedicada a la familia, al hogar, dedicada a actividades religiosas, sociales y caritativas.

**PALABRAS CLAVE:** Michelle Bolsonaro; libras; primera dama.

## Introdução

Em primeiro de janeiro de 2019, toma posse como 38º presidente da República Federativa do Brasil, o capitão reformado do Exército, Jair Bolsonaro. Durante a cerimônia de empossamento, a primeira-dama Michelle Bolsonaro “em um gesto inédito na história das posses presidenciais recentes do país” (El País Brasil) faz um “discurso inesperado em Libras” (G1). Este pronunciamento se torna um acontecimento jornalístico, isto é, “um fato selecionado dentre os diversos que ocorrem em um dado período, considerado de interesse público, e que, por isso, passa a ocupar as edições diárias dos noticiários impressos ou eletrônicos” (Dela-Silva, 2011, p. 291), e faz circular pelas diversas mídias, no Brasil e no exterior, efeitos de sentido diversos sobre a Libras, a Surdez e a inclusão, bem como sobre os sentidos de primeira-dama.

Neste artigo, centramos nosso gesto de leitura nos efeitos de sentido em volta da posição-sujeito de primeira-dama. Para tanto, consideramos como *corpus* deste trabalho as textualidades compostas a partir da cobertura do evento e da semana subsequente, entre os dias 01 e 06 de janeiro de 2019, pelos jornais “O Globo” e “Folha de S.Paulo”. Estes são, segundo o Instituto Verificador de Comunicação

(ICV), os periódicos de maior circulação nacional, na versão impressa e digital, e com acervo on-line disponível para consulta.

Considerando, consoante Mariani (1998), de que as leituras que a imprensa realiza do mundo não são ingênuas, que o ato de noticiar não é neutro, nem desinteressado e que o jornal não apenas interpreta como produz fatos, buscamos com esse trabalho dessuperficializar a produção linguística, explicitando sua opacidade, e promover uma leitura menos ingênuas dos discursos produzidos nos/pelos jornais.

## **O imaginário social de primeira-dama**

Na Análise de Discurso (AD), o indivíduo (humano, biológico, social) é sempre interpelado pela ideologia, pois desde o nascimento já se encontra imerso num universo discursivo que o significa, o qual só poderá ser agente de uma prática discursiva se se revestir de sua forma-sujeito, e assim, constituir-se como sujeito discursivo. De acordo com Orlandi (2017, p. 21), “a forma-sujeito, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais. É examinando as propriedades discursivas da forma-sujeito que nos deparamos com o ego-imaginário, como sujeito do discurso”. Portanto, na historicidade, como sujeitos discursivos, somos movidos pelo inconsciente e pela ideologia.

Deste modo, a subjetividade do sujeito ocorre tanto pela sua entrada na linguagem quanto pela ideologia, a qual o interpela em sujeito discursivo. Sobre a subjetividade do sujeito, Mariani (2006, p. 28) pontua que:

Na constituição da subjetividade, então, ocorre um duplo processo engendrado pela inscrição do significante estruturando o inconsciente e constituindo o sujeito: uma identificação simbólica do sujeito à formação discursiva na qual ele se constitui e um assujeitamento ideológico aos sentidos que essa mesma formação discursiva, enquanto matriz de sentidos, produz.

Portanto, a interpelação do indivíduo em sujeito se materializa pela identificação deste a uma FD, à ideologia que o assujeita à língua, a uma memória, a um já-dito, fazendo-o acreditar ser a origem de tudo que diz. Neste sentido, a

subjetividade em AD advém do acontecimento da linguagem no sujeito, acontecimento este que ocorre por meio de um “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (Pêcheux, 2015, p. 16). Em outras palavras, o sujeito é sempre assujeitado à língua pelo simbólico na história.

Como entendido, o sujeito é constituído na/pela linguagem, mas é também o sujeito que coloca a linguagem em movimento, fazendo circular os sentidos e dentro desse processo de se constituir pela linguagem e de fazê-la movimentar-se, constituem-se sujeitos em posição-sujeito. Sobre posição-sujeito e a relação deste com a subjetividade, Orlandi (2012, p. 99) ressalta que:

Pensando-se a subjetividade, podemos então observar os sentidos possíveis que estão em jogo em uma posição-sujeito dada. Isso porque, como sabemos, o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso.

Como demonstrado pela autora, sujeito na AD é posição, entre outras, os sentidos produzidos pelos sujeitos discursivos, revestidos de suas posições-sujeito (pai, professor, aluno), fazem circular pela linguagem efeitos de sentido que estão lá, já postos, que já foram ditos antes em algum lugar discursivo. Pêcheux (2009), em *Semântica de Discurso*, discute que os efeitos de sentido dependerão da FD pela qual o sujeito em sua formação imaginária ou posição-sujeito foi constituído.

Partindo dessa compreensão de sujeito, posição-sujeito e formação imaginária, buscamos compreender os efeitos de sentido postos em funcionamento pela significação da posição-sujeito ou formação imaginária de primeira-dama, como também visamos identificar quais formações imaginárias<sup>4</sup> e lugares sociais ocupa Michelle Bolsonaro nas discursividades produzidas pelos jornais “Folha de S. Paulo” e “O GLOBO”, bem como a quais discursos se filiam tais posições.

Iniciamos tais compreensões mostrando a significação dicionarizada da definição do termo “primeira-dama”, para tal utilizamos verbetes de dois dicionários *on-line*, sendo Dicionário de português e Dicionário Michaelis e a definição que

---

<sup>4</sup> Entendendo, consoante Pêcheux (2019, p. 39), as formações imaginárias como o “lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

consta no site da Wikipédia<sup>5</sup>, conforme o quadro 01.

**Quadro 01** – Definições dicionarizadas para o termo primeira-dama

Fonte	Palavra	Verbetes/definição
Dicionário on-line de Português	Primeira-dama	Substantivo feminino  Diz-se da esposa de alguém que ocupa um alto cargo de chefia pública, nomeadamente, um presidente da república, um governador ou um prefeito.
Dicionário on-line Michaelis	Primeira-dama	Sf  Esposa do chefe de uma nação, do governador de um estado ou de um prefeito.
Wikipédia	Primeira-dama (Consorte de político)	<b>Primeira-dama</b> é o título informal que se dá à esposa de um governante em várias esferas do poder. Refere-se sobretudo à esposa do presidente de um país, mas também se aplica aos casos de governador ou prefeito. O marido da pessoa que é eleita para um cargo político, por sua vez, é chamado de primeiro-cavalheiro. Já a esposa de um monarca reinante é conhecida como Rainha Consorte.  A criação do título é creditada ao ex-presidente dos Estados Unidos, Zachary Taylor (1849–1850), o qual chamou Dolley Madison, esposa de James Madison, de «primeira-dama» ( <i>First Lady</i> , em inglês) durante o funeral desta, em 12 de julho de 1849, enquanto recitava um elogio escrito por ele mesmo.  A princípio, a primeira-dama não possui funções oficiais dentro do governo, mas costumam participar de cerimônias públicas e organizar ações sociais, tais como eventos beneficentes. Além disso, uma primeira-dama carismática pode ajudar a transmitir uma imagem positiva de seus maridos à população.

Fonte: Quadro produzido pelos autores.

Como podemos observar nos verbetes, as definições para “primeira-dama” não significam oficialmente um título ou um cargo, não garantindo às mulheres que ocupam essa posição-sujeito prerrogativas ou direitos exclusivos, voz (posição) política forte, já que são significadas a partir do lugar de auxiliares, “pano de fundo de alguma questão em torno da figura masculina” (Rodrigues, 2017, p. 12). E, nesta posição política de auxiliar, algumas primeiras-damas podem exercer, e, atualmente exercem, papel sociopolítico de destaque na administração de seus cônjuges,

<sup>5</sup> Além das definições dicionarizadas, utilizamos também a definição para primeira-dama contida na Wikipédia por percebemos que essa fonte de produção e circulação de sentidos já possui um lugar bastante constituído para os sujeitos, corroborando a construção de um imaginário social sobre essa posição-sujeito.

principalmente, relativo às questões da assistência social. Como nos mostra Silva (2009, p. 13),

No Brasil, assistimos à permanência das primeiras-damas frente à gestão da assistência social. No imaginário popular, a figura feminina sempre foi a mais indicada para o trato com os mais necessitados e com ações assistencialistas, conforme se configura a cultura política presente na sociedade brasileira desde tempos remotos. A construção dessa identidade social vinculada à caridade e à ajuda aos pobres permeia todo o contexto histórico e político na conquista da adesão às classes subalternas, e legitima relações sociais e de poder e influencia a visão dos usuários da assistência.

Essa formação imaginária da formação social de primeira-dama, vinculada ao assistencialismo social, surge a partir de formações imaginárias sobre a mulher vinculada às formações discursivas e ideológicas marcadas pelo discurso religioso, em que as mulheres são significadas pelos sentidos do materno, da proteção, da dedicação à família e ao lar, daquela voltada para atividades religiosas, sociais e caridosas.

Apesar de entre as décadas de 70 a 80, o Brasil ter passado por uma reconfiguração política e institucional, em que se cobrou do Estado mais atenção às questões sociais, enquanto direitos de todos, fazendo-se surgir, a partir 1988 com a Constituição Brasileira (CB), políticas públicas para garanti-las, antes de tal reformulação, mais fortemente na década de 30, e, por intermédio de ações isoladas de benemerência, tais atividades assistencialistas eram desenvolvidas, principalmente, pela igreja católica, como nos mostra Torres (2002, p. 28):

No Brasil, a Liga das Senhoras Católicas e a Associação das Senhoras Brasileiras dão início à preparação de pessoal para trabalhar na assistência preventiva e no apostolado social, permitindo, dessa forma, o surgimento das primeiras escolas de Serviço Social a partir da década de 1930.

Constituído principalmente pelo discurso religioso, o assistencialismo como política, ou seja, como serviço social, nasceu no Brasil atrelado à necessidade da Igreja Católica “em se fazer presente na sociedade que passara por um processo de laicização. Para não perder seu posto junto aos mais variados setores sociais, a igreja estendeu sua ação, se fazendo presente por meio de muitas instituições de cunho social [...]” (Rodrigues, 2017, p. 180), que, se unindo, deste modo, ao discurso

político, corrobora a construção imaginária de primeira-dama, como sendo: mulher religiosa, e a este imaginário agregam-se outros: o de mulher materna, protetora, dedicada à família, ao lar, voltada para atividades sociais e caridosa, mas ligada ao governo, ou seja, com aparente influência, poder e voz. Esse imaginário de uma “mulher com aparente influência política” historicamente vem conquistando a adesão, o carisma das classes inferiores (da massa votante da população), como nos fala Torres (2002, p. 58), ao apontar que:

Os papéis de primeira-dama assentam-se nesses valores ditos femininos, em que os sentimentos de bondade e de solidariedade acabam sobrepondo os níveis de racionalidade das atividades assistenciais desenvolvidas por essas mulheres. Na verdade, há uma apropriação por parte do poder local dos valores atribuídos às mulheres para afirmar uma base de legitimação à ordem estabelecida.

Portanto, o imaginário de primeira-dama nos revela que, na historicidade brasileira, essa posição-sujeito foi construída e fortalecida politicamente para atingir interesses, principalmente eleitores, mantendo-se forte em nossa sociedade. O imaginário feminino contribui discursivamente para que as primeiras-damas consolidem uma base de sustentação política para seus maridos através da relação de “dar” e “receber” que uma futura ou já primeira-dama estabelece com a população. Dito de outro modo, é, a partir da relação de doação entre os governantes e as classes mais excluídas (pobres, sem escolaridade, negros, deficientes, LGBTQIA+, etc.), que se revela a atuação das primeiras-damas. Podemos observar de forma mais ou menos explícita as relações de favor, em que, do lado do governo, auxilia-o ao construir a imagem de uma figura feminina caridosa com certa influência política e poder de “ajudar” que se relaciona com uma população carente, que se coloca como pronta a receber essa ajuda, sem ter como dimensionar seus reais direitos como cidadãos brasileiros.

### **Compreensões analítico-discursivas sobre a significação de Michelle Bolsonaro, pelo discurso jornalístico após seu pronunciamento em Libras na posse presidencial de 2019**

Para observarmos esse jogo de “dar” e “receber”, que ocorre utilizando-se da

imagem social que se tem da posição-sujeito primeira-dama, trouxemos no quadro 2, uma das diversas formulações que circularam na mídia jornalística no período de campanha eleitoral para presidente da república em 2018, para promoção marqueteira de candidatos utilizando-se da figura de Michelle Bolsonaro.

**Quadro 02** – Formação imaginária de Michelle como ativista das causas das pessoas com deficiência: um jogo marqueteiro

Jornal/ jornalista <sup>6</sup>	Recorte de matéria jornalística
<p>G1 Por Patrícia Teixeira (2018), G1 Rio</p>	<p><b><i>A mulher dos bastidores: saiba quem é Michelle Bolsonaro, a nova primeira-dama</i></b></p> <p><b>Discreta e caseira, esposa de Jair Bolsonaro apareceu poucas vezes na campanha eleitoral.</b></p> <p>A mulher dos bastidores. A frase resume Michelle Bolsonaro em diferentes situações da vida, como eventos familiares, sua função na igreja evangélica que frequenta e seu papel em toda a campanha política do marido, Jair Bolsonaro. Com poucas aparições públicas, Michelle prefere adotar a discricção, não trabalha na linha de frente, mas é sempre atuante quando o assunto é solidariedade, segundo amigos do casal contaram ao <b>G1</b>.</p> <p>[...] Não gosta de roupas chamativas, não frequenta baladas, é muito religiosa e “linha dura” com as duas filhas: Letícia Aguiar, de 16 anos, fruto de um relacionamento anterior, e Laura, de 8 anos, do casamento com Bolsonaro.</p> <p>Envolvida nas causas de pessoas com deficiência, Michelle faz parte do Ministério de Surdos e Mudos da Igreja Batista Atitude, na Barra da Tijuca, na Zona Oeste do Rio. Lá, ela atua como intérprete de libras nos cultos que acontecem aos domingos.</p> <p>[...]</p> <p><b>Empenho em ajudar as pessoas</b></p> <p>Michelle apareceu na propaganda eleitoral de Jair Bolsonaro na última quinta-feira (25), em um programa dedicado às pessoas com deficiências. Na ocasião, Jair apresentou Michelle como defensora da causa.</p> <p>“Uma mulher forte e sensível, dedicada à causa das pessoas com deficiência”, comentou o presidente eleito no vídeo.</p>

Fonte: Quadro produzido pela autora.

Como podemos observar no recorte de um texto jornalístico do G1 (Teixeira, 2018), apresentado no quadro acima, que antecipa a vitória de Jair Bolsonaro como presidente, ao denominar Michelle Bolsonaro como “a nova primeira-dama”, traz adjetivos que por muito tempo caracterizavam “um modelo perfeito” de mulher, tais

<sup>6</sup> A matéria completa pode ser verificada em (Teixeira, 2018).

“qualidades femininas” compõe uma rede de formações imaginárias muito forte que encontra dificuldades para ser rompida por outras formações que lhes sejam contrárias, por exemplo, as formações imaginárias que compõe o discurso feminista. Costa (2014, p. 42) trabalha as formações imaginárias e a construção discursiva do referente dizendo que:

[...] os lugares sociais são representados nos processos discursivos, porém não funcionam como traços objetivos e sim transformados através de formações imaginárias. [...]. Nessa rede imaginária, um sujeito projeta imagens do lugar do outro, de si mesmo e do referente (objeto imaginário), cujo funcionamento da linguagem é acionado pelo mecanismo de interpretação que representa, que atribui sentidos a cada um deles e aos dizeres. Trata-se do gesto de interpretação dos sujeitos e seus efeitos de sentido. Nesse jogo, a construção discursiva do referente é atravessada pela ilusão referencial que está ligada, especialmente, ao esquecimento nº2.

Assim, a partir do imaginário social de “mulher ideal”, os discursos político e religioso, aliados ao discurso jornalístico, compõem e fortalecem o imaginário de primeira-dama ideal, a qual deve ser significada por características como as de ser discreta; caseira (dona do lar); solidária; religiosa; mãe disciplinar; defensora dos mais desfavorecidos e sensível às causas sociais. Ao significar Michelle Bolsonaro a partir desse lugar, tem-se, enquanto efeito, a produção de sentidos de que ao eleger Jair Bolsonaro a população brasileira ganharia uma primeira-dama, atuante e sensível às causas sociais e aos mais desfavorecidos, com destaque às pessoas com deficiência e, em especial, aos surdos.

A partir das leituras que realizamos, percebemos que tal prática assistencial tem relação com a manutenção/implantação/enraizamento do capitalismo e do poder neoliberalista, a partir da prática do favor (que, no regime de república, se dá por meio de um voto de “cabresto”), do clientelismo, com ações pontuais e pouco efetivas para dar cidadania às classes sociais mais pobres e desvalidas de direitos sociais. Então, efeito de sentido produzido sócio e historicamente no Brasil, a partir do discurso religioso e ações político-partidários, toca a noção de marketing para ganho de votos. Esse efeito é tão forte no imaginário social que já é exposto nos verbetes dos dicionários, ou seja, é um efeito que sai do plano do imaginário e passa para o real da língua, tal qual vemos nos verbetes dos dicionários on-line de Língua Portuguesa e Michaelis expostos no quadro 03.

**Quadro 03 – Definições semânticas dicionarizadas para o termo assistencialismo**

<b>Fonte</b>	<b>palavra</b>	<b>Verbetes/definição</b>
Dicionário on-line de Português	Assistencialismo	Substantivo masculino Sistema ou prática de ação social que organiza e oferece assistência às comunidades desfavorecidas e excluídas de uma sociedade, auxiliando e apoiando momentaneamente seus membros, ao invés de combater as causas que os deixaram em estado de carência ou de pobreza.  [Pejorativo] <b>Discurso político que, geralmente com intenções demagógicas, defende a assistência aos mais necessitados.</b> (grifos nossos)
Dicionário on-line Michaelis (ASSISTENCIALISMO, [2022]).	Assistencialismo	Sm 1 SOCIOL Trabalho estruturado de assistência social, exercido por indivíduo, grupo de pessoas, organização governamental ou não governamental, aos membros carentes de uma sociedade.  2 POLÍT, PEJ <b>Prática que consiste numa pretensa assistência social às pessoas carentes da sociedade, exercida por políticos, com o intuito de conseguir apoio eleitoral.</b> (grifos nossos)

Fonte: Quadro produzido pela autora.

A prática de assistencialismo (como política) foi, como já falamos, primeiramente desenvolvida no Brasil pela igreja católica juntamente com a intervenção burguesa, por volta da década de 30. Tal política era posta em ação pelas mulheres de “caridade”, vinculadas à igreja e, posteriormente, à política partidária através de seus cônjuges governantes, e, que a partir de processo de laicização (Brasil como estado laico), a igreja católica (primeiramente) buscou se firmar na sociedade pelos serviços sociais de “ajuda benevolente” aos mais necessitados, nascendo, assim, o serviço social da igreja, que para continuar com sua força, juntou-se aos mais variados setores sociais, comerciais e políticos, conforme nos diz lamamoto (2013, p. 20):

Como profissão inscrita na divisão do trabalho, o Serviço Social surge como parte de um movimento mais amplo, de bases confessionais, articulado à necessidade de formação doutrinária e social do laicado, para uma presença mais ativa da Igreja Católica no ‘mundo temporal’, nos inícios da década de 30. Na tentativa de recuperar áreas de influência e prestígios perdidos, em face da crescente secularização da sociedade e das tensões presentes nas relações entre Igreja e Estado, a Igreja procurou recuperar a

postura contemplativa. Fortalece-se defensivamente, e, diretamente orientada pela hierarquia, procura organizar e qualificar seus quadros intelectuais laicos para uma ação missionária e evangelizadora na sociedade.

E, em 1988, por meio da CB, foi institucionalizada enquanto política pública a assistência social no Brasil. Torres (2002, p. 23) afirma que “a assistência social só adquiriu *status* de política pública a partir de 1988. E, somente em 1993 foi decretada e sancionada a Lei n.º 8.742/93, denominada de LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social”, cujas regras e objetivos são voltados para garantir o direito fundamental e social à vida do cidadão brasileiro, mas a assistência social é comumente confundida com assistencialismo.

Como vimos nas definições dos verbetes do quadro 03, o assistencialismo (hoje entendido como estratégia marqueteira de políticos) objetiva o auxílio/ajuda/salvamento aos pobres, deficientes e incapacitados para o mercado de trabalho, contradizendo a política de assistência social, definida pela Constituição Brasileira de 1988, Art. 194, “como um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (Brasil, 2016).

Uma vez explicitado o sentido de primeira-dama que circula no/pelo imaginário social e após compreendermos a significação de assistência social e de assistencialismo, passemos à análise sobre o modo como essa formação imaginária é posta em funcionamento pelos Jornais “Folha de S. Paulo” e “O GLOBO” nas Sequências Discursivas (SDs) contidas no quadro 04.

**Quadro 04 - Desdobramentos das formações imaginárias assumidas por Michelle Bolsonaro nos jornais Folha de S. Paulo e O GLOBO**

Jornal	Chamada/jornalista/data	SDs
Folha S. Paulo	<b>Michelle quebra protocolo e discursa em língua de sinais</b> Antes de o marido falar, primeira-dama diz que surdos serão valorizados (Gustavo Uribe, Joelmir Tavares e Thaís Bilenky)  02/01/2019	SD 01 – [“[...] Vocês serão todos valorizados”, prometeu Michelle, <b>tradutora de Libras na igreja evangélica que frequenta no Rio.</b> ]
Folha S.	<b>Atitude foi inclusiva, mas</b>	SD 02 – [Michelle fez um discurso emocionado, usando

Paulo	<b>é preciso ver o que de fato virá</b> (análise) (Jairo Marques)  02/01/2019	não somente o gestual com as mãos, mas também expressões do rosto. Ela foi <b>professora de Libras</b> e pretende se dedicar a causas sociais durante seu tempo de planalto.]
Folha S. Paulo	<b>Atitude foi inclusiva, mas é preciso ver o que de fato virá</b> (análise) (Jairo Marques)  02/01/2019	SD 03 – [A <b>primeira-dama</b> fez menção não só aos surdos que se utilizavam dos sinais, mas também se comprometeu mais uma vez com as questões envolvendo as pessoas com deficiência, o que eleva esse grupo social definitivamente ao patamar de prioridade. Michelle foi <b>elegante, conciliadora e inclusiva</b> , algo jamais visto de maneira tão efusiva em um primeiro gesto de novo governo. ]
O GLOBO	<b>Michelle recebe para churrasco no day after da posse</b> (Karla Gamba)  03/01/2019	SD 04 – [Michelle Bolsonaro não teve compromissos públicos ontem. Ela <b>ganhou protagonismo</b> ao discursar na posse de um presidente, algo que nunca havia sido feito por uma <b>primeira-dama</b> , e, recebeu elogios por ter destacado em sua participação a importância das políticas públicas de inclusão para a população surda do país.]

Fonte: Quadro produzido pela autora.

Ao laçarmos nossos gestos de leitura para a SD 01 – “[...]. *Vocês serão todos valorizados*”, *prometeu Michelle, tradutora de Libras na igreja evangélica que frequenta no Rio.*”], vemos que Michelle Bolsonaro é significada pela formação imaginária de tradutora de Libras evangélica, sendo essa a posição que faz a promessa aos surdos e às pessoas com deficiência e todos que se sentem esquecidos, representados pelo pronome “vocês”<sup>7</sup>. Esse funcionamento produz um efeito de que a promessa feita por uma tradutora de Libras, mulher e religiosa (evangélica), tem mais credibilidade e aceitabilidade do que se feita por uma mulher-política, ou seja, o ato de prometer feito por uma tradutora de Libras evangélica é constituído pelo discurso religioso que, articulado com o político, produz um efeito de credibilidade por parte do povo, como aponta Castro (1987, p. 33):

[...] entre o religioso (a proposta de Deus), o político (os conflitos da experiência humana) e o jurídico (ou o acordo, aquele que, instituído pela

<sup>7</sup> Formulação completa recortada do pronunciamento em Libras de Michelle Bolsonaro para a compreensão da SD 01 “*Eu gostaria de modo muito especial de dirigir-me à comunidade surda, pessoas com deficiência e a todos aqueles que se sentem esquecidos. Eu gostaria de modo muito especial de dirigir-me à comunidade surda, pessoas com deficiência e a todos aqueles que se sentem esquecidos. Vocês serão valorizados e terão seus direitos respeitados. Tenho esse chamado no meu coração e desejo contribuir na promoção do ser humano*”. O pronunciamento na íntegra está disponível em (leia [...], 2019).

intermediação do profeta, permite uma “economia do sagrado”, onde a vontade de Deus e a vontade dos homens buscam constantemente um precário equilíbrio) dá-se através do discurso profético, o discurso da mediação, o discurso das ameaças e promessas.

Outro funcionamento que ocorre nessa SD é a supressão da expressão “primeira-dama” em substituição ao nome (pessoal, sujeito empírico) de Michelle, produzindo o efeito de que a promessa de valorização e salvamento (dos surdos, pessoas com deficiência e dos que se sentem esquecidos) será cumprida não pela primeira-dama, mas por Michelle, tradutora de Libras evangélica, uma mulher de fé, de missão. A formulação “tradutora de Libras na igreja evangélica” nos mostra o atravessamento do discurso religioso pelo discurso político, fazendo submergir a memória das formações imaginárias de mulheres-religiosas, de fé, missionárias, cujo poder é grandioso, divino. Esse “poder divino”, dado discursivamente a um sujeito-religioso, é explicado por Orlandi (1987, p.15) ao dizer que nas religiões ocidentais esse sujeito-religioso “se marca pela submissão, isto é, ele se constitui como aquele falado por Deus. O discurso divino – eterno, já-sempre-lá – se realiza no sujeito pela total adesão. Ele reflete em si a palavra divina no sentido do espelho, da repetição”. Esse sujeito-religioso é o espelho de Deus, a repetição do que Deus diz e somente esse sujeito-religioso consegue ouvir e reproduzir.

Quando Michelle, agora, no lugar social de porta-voz, em prol da imagem do governo, diz: “*Vocês serão todos valorizados*”, esse dito faz funcionar o não-dito, permitindo que compreendamos, por paráfrases, algumas formulações possíveis, tais quais “Vocês não eram valorizados”; “Disseram que vocês não seriam valorizados”, “não é verdade, vocês serão valorizados”, “Agora vocês serão valorizados”. Notamos que ao dizer “*Vocês serão todos valorizados*”, Michelle assume um lugar social de porta-voz do governo, ao tentar romper com as significações construídas ao longo da campanha de Jair Bolsonaro, as quais apontavam que o presidente não se preocuparia com as questões relacionadas às pessoas com deficiência, em específico, à pessoa surda.

Na posição social de porta-voz favorável ao governo (aquele(a) que revela uma verdade, desfaz enganos, boatos), o dito, materializado na língua de sinais, nos revela uma relação discursivo-ideológica interessante ao ser “através das estruturas

que lhe são próprias. Toda língua necessariamente em relação com o não-lá, com o não-mais-lá, com o ainda-não-lá e com o jamais lá da percepção imediata” (Orlandi, 2012, p. 127), pode, por exemplo, pelo silenciamento de um boato (posto em circulação), respondê-lo ou desmenti-lo. Dito de outra forma, quando Michelle, na sua posição social de porta-voz, diz “*Vocês serão todos valorizados*”, referindo-se à comunidade surda e às pessoas com deficiência, ela busca silenciar o boato (como acontecimento midiático e digital) que surgiu durante a campanha presidencial e logo após a posse<sup>8</sup> de que o presidente. Naquele momento Jair Bolsonaro, e seu filho, Eduardo Bolsonaro, votaram contra a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ao dizer: “isso é mentira, eu, como Intérprete de Libras voluntária e primeira-dama, prometo que todos vocês, a partir de agora serão valorizados!, vocês terão, vez e voz, no governo de meu esposo, Jair Bolsonaro”.

Essa discursividade de busca pelo reestabelecimento de uma verdade (ou de seu efeito) se faz através do confronto discursivo de sentidos produzidos a partir do boato, pois, à circular, o boato produz um “efeito de verdade” (Orlandi, 2012), que, é sempre um gerador de zonas de conflitos entre a verdade (acontecimento social real) e a não-verdade (que pode ser uma verdade “distorcida”, “alterada”, ou uma mentira), pois como bem explana Orlandi (2012, p. 134),

O boato é um modo de dizer em que há sempre uma diferença a significar, um ruído (protesto ou falta de verdade). [...], o boato é um fato da linguagem pública, é um fato do percurso (circulação) das palavras. O boato afeta com o silêncio. Por uma relação ainda muito pronunciada com o silêncio face às palavras, pelo boato, dizendo de menos (não se diz “toda” a verdade, o fato não é “completamente” significado) dizemos demais (se vai além da verdade, há dispersão de sentidos em torno do fato).

Portanto, por meio da SD 01, identificamos que Michelle Bolsonaro ocupa a formação imaginária de tradutora de Libras evangélica que, em uma FD filiada ao discurso religioso, promete (ela promete e não o governo) valorizar as pessoas surdas e com deficiência, demonstrando, a partir de seu pronunciamento em Língua de Sinais, que ela, e não o governo, se preocupa, com essas questões relacionadas à inclusão. Já em sua posição social de porta-voz favorável ao governo, produz um efeito de que seu pronunciamento em Libras não é somente um agradecimento e

---

<sup>8</sup> Marés (2019).

homenagem à Comunidade Surda, às pessoas com deficiência e ao povo brasileiro, mas é uma resposta a um boato, em prol de “revelar uma verdade” e desfazer a imagem do presidente como não apoiador das políticas de inclusão, criada com a circulação do boato. Percebemos nessa SD que a responsabilidade de valorizar esses grupos minoritários foi trazida para ela, Michelle Bolsonaro, primeira-dama, que como já vimos, não é um cargo político e não possui força de tomadas de decisões políticas.

Na SD 02 – [*Michelle fez um discurso emocionado, usando não somente o gestual com as mãos, mas também expressões do rosto. Ela foi **professora de Libras** e pretende se dedicar a causas sociais durante seu tempo de planalto*].], além do não-reconhecimento da Libras como Língua ao dizer “Michelle fez um discurso emocionado, usando não somente o gestual com as mãos, mas também expressões do rosto”, que, pelo não-dito produz o efeito de que Michelle utilizou através de suas mãos e rosto uma linguagem gestual-mimética não-verbal que a emocionou. Tal emoção se dá, por oposição, pela retomada de algo que circula em nossa sociedade – que os surdos não falam e nem ouvem, vivendo em uma comunidade de silêncio. Assim, quando a primeira-dama se utiliza de uma língua gestual para dar voz a quem não-fala e nem ouve, produz-se, como efeito, a emoção em todos os que enxergam a surdez pela falta, pela incapacidade, pelo silêncio (pela não interação social por meio de uma língua oral).

Podemos também observar o funcionamento de um efeito produzido pela demarcação de Michelle como professora de Libras (mesmo ela não tendo formação ao nível médio [magistério/pedagógico]<sup>9</sup> ou superior [Licenciatura] para atuar como professora de Libras). Segundo Tanuri (2000, p. 61),

O debate sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade intensificou-se nas duas últimas décadas, em concomitância com o movimento de revitalização da escola normal, com a criação dos

---

<sup>9</sup> Como consta no site <https://querobolsa.com.br/revista/magisterio>, o magistério é um tipo de curso profissionalizante que é realizado junto ao Ensino Médio. Ao longo desse período, os alunos entram em contato com disciplinas relacionadas à didática e à metodologia de ensino, fundamentos da educação e alfabetização. Após a conclusão do Ensino Médio, aqueles que fizeram magistério tornam-se aptos para dar aulas a alunos da Educação Infantil e dos **primeiros** anos do Ensino Fundamental (Carvalho, 2021).

CEFAMs<sup>10</sup>, com as iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de pedagogia, com as experiências de novos cursos de formação em nível superior e também com a produção acadêmica intensa sobre o assunto (Silva, 1991), [...]. Tal debate acentua-se com a aprovação da nova LDB (Lei 9.394/96), que, superando a polêmica relativa ao nível de formação – médio ou superior –, elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os tradicionais cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima (art. 62) e por um período transitório, até o final da década da educação (ano de 2007) (Título IX, art. 87, parágrafo 4).

Como observado em Tanuri (2000), a partir da LDB/96, a formação docente para a Educação Básica deve se dar ao nível superior, sendo o curso de Pedagogia para os anos iniciais e as Licenciaturas para o Ensino Fundamental e Médio, ou seja, a partir dessa diretriz, para ser professor(a), o(a) profissional deverá possuir um curso superior que o qualifique, seja Pedagogia ou Licenciatura.

Nesta formulação apresentada pela SD 02, Michelle ocupa a formação imaginária de primeira-dama, o que fica marcado pelo enunciado: *“pretende se dedicar a causas sociais durante seu tempo de planalto”*, marcando-se a posição-sujeito não pela denominação, mas por suas possíveis atividades. Observamos queque faz parte do imaginário social que esposas de governantes (presidentes, governadores e prefeitos) assumam compromissos voltados às causas sociais (ajuda, caridade e assistencialismo aos menos favorecidos) durante o mandato de seus maridos, produzindo o efeito de promoção assistencial aos mais desvalidos.

Quanto à SD 03 – [***A primeira-dama fez menção não só aos surdos que se utilizavam dos sinais, mas também se comprometeu mais uma vez com as questões envolvendo as pessoas com deficiência, o que eleva esse grupo social definitivamente ao patamar de prioridade. Michelle foi elegante, conciliadora e inclusiva, algo jamais visto de maneira tão efusiva em um primeiro gesto de novo governo***”], vemos que Michelle Bolsonaro ocupa a formação imaginária primeira-dama, enunciando a partir de um discurso de cunho assistencialista. Logo,

<sup>10</sup> Como consta no site: <https://www.educabrasil.com.br/cefams>, os CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério). Criados em 1988, os CEFAMs surgiram como um projeto especial da rede pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para formar, em nível médio, professores da primeira à quarta série do ensino fundamental. Nos CEFAMs, é preciso estudar quatro anos, em período integral, para obter o diploma para o magistério (Menezes, 2001).

sendo intérprete de Libras voluntária de uma igreja evangélica, ela se compromete em ajudar e valorizar não só a população surda, mas todas as pessoas com deficiência, trazendo para ela, primeira-dama (cristã, caridosa), a responsabilidade de promover ações (que não são políticas) de inclusão, que elevem “*esse grupo social definitivamente ao patamar de prioridade*”.

Outro funcionamento importante de observamos na SD 03, é quanto ao apagamento da discussão sobre políticas públicas de inclusão como compromisso e responsabilidade do governo. Quando se diz que é Michelle, como primeira-dama (que sabe Libras e é evangélica), que ao pronunciar-se em Libras, com a sua atitude elegante, conciliadora e inclusiva, eleva surdos e pessoas com deficiência ao patamar de prioridades para a inclusão e não o novo governo, permite-nos que nos questionemos sobre de/para quem os surdos são prioridades? De Michelle, como primeira-dama, numa relação com as conjunturas sócio-histórico-ideológicas que marcam essa posição em nosso país? Ou do governo, com políticas públicas que realmente garantam a essas minorias seus direitos de cidadãos brasileiros, tirando-os da condição de “coitadismo”?

Ao retomarmos a SD 03, parece-nos possível dizer que a prioridade apenas o é para a primeira-dama, pois ela se compromete a envolver-se em questões sobre as pessoas com deficiência e não o governo. Ao tirar do Estado a responsabilidade com esse comprometimento, colocam-se tais questões em segundo plano, fazendo-as permanecer na ordem do assistencialismo promovido pelas ações religiosas, caritativas e assistencialistas de uma primeira-dama evangélica-intérprete-de-Libras-voluntária, reforçando o imaginário de que as pessoas com deficiência precisam de caridade, de ajuda para “sobreviver”.

Lançando nosso gesto de leitura à SD 04 – [*“Michelle Bolsonaro não teve compromissos públicos ontem. Ela **ganhou protagonismo** ao discursar na posse de um presidente, algo que nunca havia sido feito por uma **primeira-dama**, e, recebeu elogios por ter destacado em sua participação a importância das políticas públicas de inclusão para a população surda do país”*].], percebemos que se produz, discursivamente, um efeito de rompimento do imaginário social de primeira-dama como auxiliar do presidente, buscando marcá-la como uma primeira-dama

protagonista, empodada, mas, mais uma vez, parece-nos possível dizer que nesta formulação Michele é significada a partir de uma posição de porta-voz do governo. Ter a mulher, primeira-dama, como aquela que discursa primeiramente faz com que se formule uma imagem contrária à que circulou sobre o presidente Bolsonaro ser machista<sup>11</sup>.

Assim, através do gesto de leitura e interpretação que lançamos sobre as sequências discursivas do quadro 04, percebemos que Michelle Bolsonaro ocupa nas formulações do jornal “Folha de S. Paulo” as formações imaginárias de primeira-dama, de tradutora de Libras evangélica e a posição social de porta-voz do governo, formações e posição que vão sendo significadas pelos sentidos de conciliação, de fé, de caridade, de preocupação com as causas dos mais fragilizados, num movimento que toca fortemente o discurso religioso. No jornal “O GLOBO”, inicialmente, parece-nos possível dizer que há uma tentativa de construção de uma formação imaginária de primeira-dama mais autônoma e protagonista, no entanto, ao longo das sequências, notamos haver, sim, um desdobramento para uma posição social de porta-voz do governo, a partir da qual se busca romper imaginários que circularam e circulam sobre falas do presidente contrárias às políticas públicas de inclusão e de cunho machista.

## Considerações finais

A partir do gesto de leitura por nós realizado, utilizando-nos do dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso Materialista, pudemos compreender que o imaginário social da posição-sujeito primeira-dama, vinculada ao assistencialismo social, surge a partir de formações imaginárias sobre a mulher vinculada às formações discursivas e ideológicas marcadas pelo discurso religioso. Isto é, as mulheres são significadas pelos sentidos do materno, da proteção, da dedicação à

---

<sup>11</sup> Trazemos aqui 03 links de sites que mostram notícias (formulações) que evocam essas formações imaginárias reproduzidas por Jair Bolsonaro, caracterizando-o como machista, no período de campanha eleitoral em 2018. Seguem os links:

- 1- (o que [...], 2018).
- 2- (Bolsonaro, 2018).
- 3- (7 motivos [...], 2018).

família e ao lar, daquela voltada para atividades religiosas, sociais e caridosas, e, ainda, numa relação com o discurso político, uma mulher religiosa ligada ao governo com “poder” político.

Percebemos que a posição-sujeito primeira-dama construída a partir de FD marcadas por esse imaginário de mulher materna, protetora, dedicada à família, ao lar, voltada para atividades religiosas, sociais e caridosas, mas ligada ao governo e às políticas de inclusão que este possa desenvolver, consolida-se discursivamente a partir da relação de doação entre os governantes e as classes mais excluídas (pobres, sem escolaridade, negros, deficientes, LGBTs, etc.). Isso revela, na atuação das primeiras-damas, uma certa relação de favores, em que, ao lado do governo, auxilia-o ao construir a imagem de uma figura feminina caridosa com certa influência política e poder de “ajudar” que se relaciona com uma população carente, que se coloca como pronta a receber essa ajuda, sem ter como dimensionar seus reais direitos como cidadãos brasileiros.

Portanto, nas SDs analisadas identificamos as seguintes posições-sujeitos, com seus efeitos, ocupadas discursivamente por Michelle Bolsonaro: 1-tradutora de Libras evangélica, cujo efeito é o de cumprimento de promessas de salvação, de credibilidade e de aceitabilidade ao que está sendo prometido no novo governo; 2 – porta-voz favorável ao governo, produzindo o efeito de reestabelecimento de uma verdade; e 3 -primeira-dama, cujo efeito produzido é o de assistencialismo aos mais desvalidos.

Ao iniciarmos nosso gesto de leitura, parece-nos possível dizer que havia uma tentativa de construção de uma posição-sujeito primeira-dama mais autônoma e protagonista, no entanto, ao longo das sequências, notamos haver, sim, um desdobramento para uma posição-sujeito porta-voz do governo, num movimento de tentativa de afastamento de ditos do então candidato à presidência, contrários às políticas públicas de inclusão e de cunho machista.

## Referências

7 MOTIVOS para desconfiar de Jair Bolsonaro  
Falta algum item nesta lista?. *Catraca Livre*, [São Paulo], 28 ago. 2018. Disponível

em:

<https://catracalivre.com.br/cidadania/7-motivos-para-desconfiar-de-jair-bolsonaro/>.

Acesso em: 10 set. 2022.

ASSISTENCIALISMO. Dicionário on-line de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/assistencialismo/>. Acesso em 10. set. 2022.

ASSISTENCIALISMO. In: MICHAELIS. São Paulo: Melhoramentos, [2022].

Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/assistencialismo/>. Acesso em: 10 set. 2022.

BOLSONARO: se botar mulheres, vou ter que indicar quantos afrodescendentes? Perguntado se aumentaria a participação feminina em um eventual governo, Bolsonaro questionou se alguém queria a volta da Dilma. *Correio Braziliense*, Brasília, 9 mar. 2018. Disponível em:

[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2018/03/09/interna\\_politica\\_664938/bolsonaro-se-botar-mulheres-vou-ter-que-indicar-quantos-afrodescende.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2018/03/09/interna_politica_664938/bolsonaro-se-botar-mulheres-vou-ter-que-indicar-quantos-afrodescende.shtml). Acesso em: 10 set. 2022.

CARVALHO, P. O que é magistério, para que serve e como funciona? *Quero bolsa*, [São Paulo], 18 fev. 2021. Disponível em:

<https://querobolsa.com.br/revista/o-que-e-magisterio-para-que-serve-e-como-funciona>. Acesso em: 10 set. 2022.

CASTRO, S. O discurso profético: ressacralização do espaço social. In: ORLANDI, E. (org.). *Palavra, fé, poder*. Campinas: Pontes, 1987.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 set. 2022.

COSTA, G. C. *Sentidos de milícia: entre a lei e o crime*. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

DELA-SILVA, S. C. A televisão na imprensa brasileira: sujeito e sentidos entre os acontecimentos histórico, jornalístico e discursivo. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. (org.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

EL PAÍS BRASIL. Discurso inédito de Michele Bolsonaro na posse abre portas para o protagonismo no Governo. Disponível em:

[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/01/politica/1546361496\\_407537.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/01/politica/1546361496_407537.html). Acesso em 10 set. 2022.

FOLHA S. PAULO . Michele quebra protocolo e faz pronunciamento língua de sinais. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/michelle-quebra-protocolo-e-discursiva-em-libras-antes-de-bolsonaro.shtml>. Acesso em 10 set. 2022.

FOLHA S. PAULO. Michele Bolsonaro faz história com discurso em Libras em posse presidencial. Disponível em:

<https://assimcomovoce.blogfolha.uol.com.br/2019/01/01/michelle-bolsonaro-faz-historia-com-discurso-em-libras-em-posse-presidencial/>. Acesso em: 10. set. 2022

O GLOBO. Michele Bolsonaro recebe amigos da igreja para churrasco na Granja do Torto. Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/politica/michelle-bolsonaro-recebe-amigos-da-igreja-para-churrasco-na-granja-do-torto-23340758>. Acesso em 10. set. 2022.

IAMAMOTO, M. V. *Renovação e conservadorismo no serviço social: ensaios críticos*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LEIA a íntegra do discurso de Michelle Bolsonaro em Libras:

Primeira-dama quebrou o protocolo ao discursar em Libras *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 1 jan. 2019. Disponível em:

<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/politica/leia-a-integra-do-discurso-de-michelle-bolsonaro-em-libras-1.2044613>. Acesso em: 10 set. 2022.

MARÉS, Chico. Bolsonaro e filho não votaram contra Lei Brasileira de Inclusão. *UOL*, Rio de Janeiro, 3 jan. 2019. Disponível em: 10 set.

2022. <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/01/03/verificamos-bolsonaro-inclusao/>. Acesso em: 10 set. 2022.

MARIANI, B. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Campinas: Editora Unicamp, 1998.

MARIANI, B. Sentido de subjetividade: imprensa e psicanálise. *Polifonia*, Cuiabá, v. 12, n. 1, p. 21-45, 2006. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1078>. Acesso em: 10 set. 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/cefams-centros-especificos-de-formacao-e-aperfeicoamento-para-o-magisterio/>>. Acesso em: 10 set 2022.

ORLANDI, E. Análise de discurso. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. (org.). *Palavra, fé, poder*. Campinas: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso*. Campinas: Pontes, 2019.

PÊCHEUX, M. *Análise de discurso: textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PRIMEIRA-DAMA. In: MICHAELIS. São Paulo: Melhoramentos, [2022]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/assistencialismo/>. Acesso em: 10 set. 2022.

PRIMEIRA-DAMA. In: DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/primeira-dama/>. Acesso em: 10 set. 2022.

O QUE Bolsonaro já disse de fato sobre mulheres, negros e gays: registros de declarações públicas mostram o que candidato passou a negar na reta final da campanha. *El País Brasil*, Rio de Janeiro, 7 out. 2018. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/06/politica/1538859277\\_033603.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/06/politica/1538859277_033603.html). Acesso em: 10 set. 2022.

RODRIGUES, D. D. L. Assistencialismo, primeiro-damismo e manipulação social: a atuação de Lúcia Braga no estado paraibano na década de 1980. *História e Cultura*, Franca, v. 6, n. 2, p. 178-198, ago./nov., 2017. DOI: <https://doi.org/10.18223/hiscult.v6i2.2066>

SILVA, L. S. *Mulheres em cena: as novas roupagens do primeiro damismo na assistência social*. 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=15501@>. Acesso em: 10 set. 2022.

SILVA, Rose Neubauer et al., (1991). Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>

TEIXEIRA, P. A mulher dos bastidores: saiba quem é Michelle Bolsonaro, a nova primeira-dama. *G1*, São Paulo, 28 out. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/a-mulher-dos-bastidor>

NASCIMENTO, G. P.; LOPES, M.; LIMA, C. P.

Uma análise discursiva do pronunciamento em Libras de Michele Bolsonaro na posse presidencial de 2019

es-saiba-quem-e-michelle-bolsonaro-a-nova-primeira-dama.ghtml. Acesso em: 10 set. 2022.

TORRES, I. C. *As primeiras-damas e a assistência social: relações de gênero e poder*. São Paulo: Cortez, 2002.

WIKIPÉDIA. Primeira-dama - Consorte de político. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira-dama do Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira-dama_do_Brasil). Acesso em 10 set. 2022.

*Recebido em: 16 jun. 2023*  
*Aprovado em: 21 jul. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista*  
*Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana*  
*Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto*

\



## **Análise das capacidades de linguagem no trabalho com o gênero de texto plano de aula**

### ***Analysis of language capacities at work with the textual genre lesson plan***

### ***Análisis de las habilidades lingüísticas en el trabajo con el género del texto plan de clase***

Bruna Aparecida da Rosa Pires<sup>1</sup>

 0000-0003-0608-5407

Milena Ruaro<sup>2</sup>

 0000-0002-9320-5923

Didiê Ana Ceni Denardi<sup>3</sup>

 0000-0001-8073-8934

**RESUMO:** Este artigo, de caráter qualitativo, possui como objetivo identificar e analisar as capacidades de linguagem mobilizadas pela participante focal deste estudo – uma docente de um curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês – durante o ensino do gênero de texto plano de aula, na preparação dos estudantes para o estágio supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II. Com a permissão da professora formadora, duas aulas foram audiogravadas e transcritas, formando, assim, o *corpus* da pesquisa. Os dados foram analisados à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2008), especificamente a partir dos estudos sobre o conceito de gênero de texto e/ou discursivo (Bronckart, 2008; Marcuschi, 2011; Motta-Roth, 2011) e do conceito de capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Cristóvão; Stutz, 2011) a saber: capacidades de ação, capacidades discursivas, capacidades linguístico-discursivas e capacidades de significação. Os resultados da identificação das capacidades de linguagem e da análise das transcrições das aulas gravadas apontam para a mobilização de todas as capacidades de linguagem no trabalho com o gênero de texto plano de aula por parte da professora formadora, que o fez em diferentes momentos das aulas.

**PALAVRAS-CHAVE:** capacidades de linguagem; língua inglesa; gênero de texto plano de aula.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Pato Branco, bolsista CAPES. E-mail: [bruna.darosa2604@gmail.com](mailto:bruna.darosa2604@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Pato Branco, bolsista CAPES. E-mail: [milenaruaro07@gmail.com](mailto:milenaruaro07@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora titular aposentada da área de Letras-Inglês, atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco, como professora voluntária e extensionista. E-mail: [didiedenardi@gmail.com](mailto:didiedenardi@gmail.com)

**ABSTRACT:** This qualitative article aims at identifying and discussing the language capacities mobilized by the focal participant of this study – a professor who teaches at a Language Teaching Portuguese-English Course – when teaching the genre lesson plan to prepare students to the English supervised internship in Elementary School. With the permission of the professor, two classes were audio-recorded and transcribed, thus, forming the corpus of the research. Data was analyzed in the light of Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2008), specifically from studies on the concept of text genre and/or discursive genre (Bronckart, 2008; Marcuschi, 2011; Motta-Roth, 2011) and the concept of language capacities (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Cristóvão; Stutz, 2011) namely: action capacities action, discursive capacities, linguistic-discursive capacities and signification capacities. The results of the identification of language abilities and the analysis of the recorded transcriptions classes point to the mobilization of all language capacities in the work with the genre of text lesson plan by the English language professor, who did so at different times of the classes.

**KEYWORDS:** language capacities; English language; lesson plan

**RESUMEN:** Este artículo cualitativo tiene como objetivo identificar y analizar las habilidades lingüísticas movilizadas por el participante focal de este estudio - un profesor de un curso de licenciatura en Idiomas Portugués-Inglés - durante la enseñanza del género de texto de plan de clase, en la preparación de los estudiantes. Para la pasantía supervisada del idioma inglés en la Escuela Primaria II. Con el permiso del formador de profesores, dos clases fueron grabadas en audio y transcritas, formando así el corpus de la investigación. Los datos fueron analizados a la luz del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2008), específicamente de estudios sobre el concepto de texto y/o género discursivo (Bronckart, 2008; Marcuschi, 2011; Motta-Roth, 2011) y el concepto de capacidades lingüísticas (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Cristóvão; Stutz, 2011) a saber: capacidades de acción, capacidades discursivas, capacidades lingüístico-discursivas y capacidades de significado. Los resultados de la identificación de habilidades lingüísticas y el análisis de las transcripciones de las clases grabadas apuntan a la movilización de todas las capacidades lingüísticas en el trabajo con el género del plan de lecciones de texto por parte del formador de profesores, que lo hizo en diferentes momentos de las clases.

**PALABRAS CLAVE:** habilidades lingüísticas; inglés; género del texto plan de clase.

## Introdução

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, pretende, por meio da teoria e da prática, identificar e analisar as capacidades de linguagem mobilizadas por uma docente no trabalho com o gênero de texto plano de aula. Para essa finalidade, este trabalho contempla o conceito de gênero de texto (Bronckart, 2008; Marcuschi, 2011; Motta-Roth, 2011) e o conceito de capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Cristóvão; Stutz, 2011). Para tanto, será realizada análise de uma aula gravada no ensino superior em uma turma de formação inicial de professores

de língua inglesa<sup>4</sup>.

A gravação das aulas de Docência em Língua Inglesa I, destinadas ao 6º período do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco, ocorreu no dia 12 de setembro de 2022. Nessas aulas, a docente participante deste estudo tinha como parte do planejamento o ensino do plano de aula. Faz-se pertinente ressaltar, ainda, a especificidade desse momento na jornada dos professores em formação inicial, tendo em vista que, por meio dessa disciplina, estavam se preparando para o primeiro estágio supervisionado em Língua Inglesa, direcionado ao Ensino Fundamental II.

Partindo desse contexto, apresentamos a seguinte questão que norteia a tessitura da pesquisa: quais capacidades de linguagem foram mobilizadas pela professora no trabalho com o gênero de texto plano de aula?

De modo a alcançar o objetivo proposto, elencamos a organização do presente texto: primeiramente, na seção intitulada “Pressupostos teóricos”, apresentamos uma breve explicação do conceito de gênero de texto e sua pertinência para o ensino; na sequência, tratamos das capacidades de linguagem, as quais serão investigadas com base na transcrição das aulas gravadas. Na seção “Metodologia”, descrevemos a natureza do estudo, o contexto de geração de dados e, em seguida, detalhamos os procedimentos de análise que se pautam na transcrição de uma aula gravada. Na sequência, apresentamos a “Análise e discussão dos resultados”, em que serão detalhadas as interpretações construídas no decorrer da investigação. Finalmente, nas “Considerações finais”, reforçamos os embasamentos teóricos para este estudo, com apontamentos acerca da relevância deste trabalho para a área da Língua Inglesa e sua contribuição para a formação de professores.

## **Pressupostos teóricos**

### **Gêneros de texto**

---

<sup>4</sup> Parecer CEP n. 303.284 de 13 de junho de 2013.



No quadro do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (Bronckart, 2008) e de acordo com Schneuwly e Dolz (1999, p. 06, grifo nosso), uma ação de linguagem diz respeito a “*produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar* um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos”, os quais são denominados, no sentido geral, como texto. Além disso, no quadro do ISD, adota-se a nomenclatura gênero de texto para textos autênticos que funcionam como instrumentos de apropriação da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana.

Motta-Roth (2011) também discute o conceito de gênero adotando a terminologia “gênero discursivo”. Para a autora,

o repertório de gêneros discursivos engloba as atividades humanas constituídas pela linguagem num determinado grupo social: a carta pessoal entre amigas adolescentes que trocam informações, a entrevista de seleção para o emprego, [...]. (Motta-Roth, 2011, p. 157).

Ainda conforme a autora, a combinação de alguns elementos engendra a ideia de gênero como uma atividade da linguagem, tais como:

- a) constituída na linguagem;
- b) em um determinado contexto de situação;
- c) que engendra papéis para seus participantes;
- d) por sua recorrência, estrutura o contexto de cultura. Este por sua vez, sofre a ação dos vários discursos e ideologias (Motta-Roth, 2011, p. 157).

Marcuschi (2011) corrobora a discussão ao afirmar sobre a dinamicidade dos gêneros textuais. Nas palavras do autor,

[os gêneros] são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual (Marcuschi, 2011, p. 20).

Isso posto, considera-se necessário e relevante o ensino a partir de um gênero de texto, pois possibilita o entendimento desde o contexto de produção, a organização composicional, a relação interlocutiva que contribuirá para tornar o aluno mais crítico e atuante na sociedade. Nesse sentido, para a aprendizagem e produção de textos orais ou escritos, torna-se fundamental que sejam desenvolvidas

e mobilizadas as capacidades de linguagem, conforme advoga Cristóvão (2007).

Seguindo essa premissa, Schneuwly e Dolz (1999) afirmam que toda ação de linguagem ocasiona diferentes capacidades pelo sujeito, como

[...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)” (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 6).

Além dessas, há pouco, categorizaram-se, também, as capacidades de significação (Cristóvão; Stutz, 2011), que se referem à construção de sentido pelo sujeito e as Capacidades Multissemióticas (Lenharo, 2016), que se relacionam ao uso de diferentes linguagens (modos e semioses) para efetivar a comunicação e a interação social, seja por meio da linguagem verbal associada ou não a imagens, sons, ícones, fotos, etc.

As Capacidades de Ação (CA), Capacidades Discursivas (CD), Capacidades Linguístico-Discursivas (CLD) e Capacidades de Significação (CS) serão detalhadas na próxima seção<sup>5</sup>.

## Capacidades de linguagem

Com base no ISD e em estudos específicos sobre as CL (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Schneuwly; Dolz, 2004, dentre outros), Cristóvão e Stutz (2011, p. 20), revisitam o conceito de CL e as definem como “operações necessárias para uma ação de linguagem”, com as quais é possível transformar o conhecimento por intermédio de interações em situações específicas de comunicação. Dessa forma, as CA, SD, CLD e CS são conceitos macro às suas especificações. Dessa forma, será possível compreendê-las de maneira didática, uma vez que, na prática, acontecem simultaneamente ao longo do texto, relacionando-se umas com as outras, ou seja, são “[...] articuladas e atravessadas entre si, colaborando para ser, estar, inter(agir) no mundo” (Stutz, 2012, p. 124).

No que diz respeito às Capacidades de Ação (CA), numa compreensão

---

<sup>5</sup> Não nos deteremos a apresentar as Capacidades Multissemióticas (CM) neste trabalho por não terem sido identificadas na análise das transcrições.

macro, para Cristóvão e Stutz (2011, p. 20),

[...] possibilitam ao indivíduo construir sentido da situação imediata de produção de linguagem mediante representações e/ou conhecimento dos elementos do contexto de produção e da mobilização de conteúdos.

Desse modo, conforme explicitam as autoras, o alvo no trabalho com essas capacidades se refere à interpretação do texto com base no contexto sócio-histórico de produção, bem como nos elementos que integram esse contexto: “[...] levantamento do produtor e receptor do texto, do local e período da produção, da posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, função social do texto e conteúdo temático” (Cristóvão; Stutz, 2011, p. 20).

Em relação às capacidades de ação, as autoras retomam os seguintes critérios de análise, com base em Cristóvão *et al.* (2010, p. 194 *apud* Cristóvão; Stutz, 2011, p. 20-21):

(1 CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;

(2 CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;

(3 CA) Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;

(4 CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.

Verifica-se, portanto, que por meio dos critérios elencados, é possível ao sujeito dialogar com o texto, quer seja para observá-lo a partir de sua sócio-história e seus elementos extratextuais, quer seja para reconhecê-lo como determinado gênero, a partir dos elementos internos e de conhecimentos prévios adquiridos pelo sujeito.

No que se refere às Capacidades Discursivas (CD), de forma ampla, caracterizam-se como as que possibilitam “[...] construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre as características próprias do gênero.” (Cristóvão; Stutz, 2011, p. 21). Assim, são levadas em consideração a planificação global do texto, os diferentes segmentos organizados e as formas de planificar a linguagem no interior do texto, conforme explicitam as autoras. A seguir, são

apresentados os critérios de análise para essas capacidades:

- (1 CD) Reconhecer a organização do texto como *layout*, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.
- (2 CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;
- (3 CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;
- (4 CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados. (Cristóvão *et al.*, 2010, p. 194 *apud* Cristóvão; Stutz, 2011, p. 20-21):

Dessa forma, tais especificidades consideram a organização e a apresentação do conteúdo do texto, seja esse verbal ou não-verbal, que contribuem tanto para o reconhecimento do gênero, como para estabelecer relações a partir da disposição de seus elementos.

Quanto às Capacidades Linguístico-discursivas (CLD), segundo Cristóvão e Stutz (2011), proporcionam ao sujeito a construção de sentido a partir de representações ou conhecimentos acerca de mecanismos de textualização e enunciativos que conferem a coerência temática e pragmática do texto e, nesse sentido, caracterizam-se como operações de “[...] conexão e segmentação; coesão verbal e nominal; construção de enunciados; modalizações; uso de dêiticos; escolha lexical e, em gêneros orais, a pronúncia e a prosódia, por exemplo.” (Cristóvão; Stutz, 2011, p. 21). Em relação às capacidades linguístico-discursivas, de acordo com Cristóvão *et al.* (2010 *apud* Cristóvão; Stutz, 2011, p. 21-21), apresentam os seguintes critérios:

- (1 CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;
- (2 CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);
- (3 CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáfora, por exemplo);
- (4 CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);
- (5 CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
- (6 CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia, semântica da língua;
- (7 CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
- (8 CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
- (9 CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;

(10 CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;

(11 CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.

Nesse sentido, verifica-se que as capacidades linguístico-discursivas se caracterizam pelo viés gramatical da língua, pela especificidade de cada escolha lexical para a composição do texto e, portanto, são fundamentais para a mobilização das demais capacidades de linguagem.

Ainda segundo as autoras, as CL foram ampliadas e cunharam-se as Capacidades de Significação (CS) devido à “[...] necessidade de evidenciar aspectos mais amplos em termos de atividade geral” (Cristóvão; Stutz, 2011, p. 22). As CS proporcionam ao sujeito a construção de sentido por meio de representações e conhecimentos acerca de práticas sociais, para as quais são considerados o contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, dentre outros, que figuram nas esferas de atividade humana, assim como atividades praxiológicas de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem. Quanto aos critérios de análise, as Capacidades de Significação se constituem pelas ações de:

(1 CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;

(2 CS) Construir mapas semânticos;

(3 CS) Engajar-se em atividades de linguagem;

(4 CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;

(5 CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;

(6 CS) Compreender as imbricações entre as atividades praxiológicas e de linguagem;

(7 CS) (Re) conhecer a sócio-história do gênero;

(8 CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos (Cristóvão; Stutz, 2011, p. 23).

A partir de uma visão mais geral acerca das capacidades de linguagem, as autoras atribuem “[...] as CS e as CA para o que constitui uma análise pré-textual,

movendo-se para o nível da atividade para o nível da ação de linguagem ao passo que as CD e as CLD privilegiam as análises textuais” (Cristóvão, Stutz, 2011, p. 23).

A seguir, descreveremos os aspectos metodológicos da pesquisa aqui apresentada.

## Metodologia

A presente pesquisa, pode ser compreendida, de acordo com Reis (2006), como um estudo qualitativo, pois está comprometida com a compreensão de mundo, envolvendo interpretações, acompanhando empreendimentos humanos, e dessa forma, está sujeita a equívocos.

Como foco, esse tipo de pesquisa ocupa-se com a ação, sentido e seus significados, não apenas com o comportamento como fazem as pesquisas positivistas. Sendo assim, este estudo parte de interpretações, explorações, com um aprofundamento para se alcançar o resultado proposto, com isso temos um trabalho mais direcionado à subjetividade dos processos de interações humanas, diferenciando-se de um estudo meramente descritivo (Reis, 2006).

Quanto às capacidades de linguagem mobilizadas pela professora participante deste estudo, as análises estão embasadas nos critérios de cada uma das capacidades, a partir dos estudos de Cristóvão *et al.* (2010 *apud* Cristóvão; Stutz, 2011), conforme já apresentado.

No que se refere ao contexto de geração de dados, a investigação ocorreu na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco. As professoras pesquisadoras observaram duas aulas de docência em Língua Inglesa destinadas ao 6º período do Curso de Letras, no dia 12 de setembro de 2022, das 19h30min às 21h10min. Faz-se necessário mencionar que essa disciplina possuía como foco, naquele momento, dar continuidade ao planejamento do gênero de texto plano de aula, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento dos próprios planos de aula dos professores em formação inicial, que seriam aplicados posteriormente no estágio supervisionado de Língua Inglesa, direcionado ao Ensino Fundamental II.

Além da professora participante focal da pesquisa, é preciso mencionar que a

turma era constituída por 15 estudantes, sendo 6 homens e 9 mulheres, dos quais um era cego. Dessa forma, as explicações e a proposta de atividade foram elaboradas para atender as demandas específicas desse estudante, sendo importante destacar que, em todas as aulas para esta turma, foi necessário que as atividades fossem elaboradas de modo a serem acessíveis ao referido aluno. O Curso de Letras tem duração de 4 anos e oferta dupla habilitação, sendo português, inglês e suas literaturas, preparando docentes para atuarem na educação básica, com a possibilidade também de exercerem atividades em outras áreas profissionais. Por sua vez, as aulas ocorrem no período noturno, inferindo-se, assim, que o perfil dos estudantes volta-se à classe trabalhadora.

Quanto ao perfil da professora participante, é docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco, no departamento de Letras. Possui graduação em Letras Anglo-Vernáculas e respectivas literaturas por uma universidade pública, é Mestra e Doutora em Estudos da Linguagem pela mesma instituição. Atua nos cursos de graduação e pós-graduação em disciplinas relacionadas à língua inglesa e à formação de professores de inglês. Além disso, tem vasta experiência nas áreas de formação de professores de inglês, atuando em universidades públicas na licenciatura em Letras há mais de dez anos<sup>6</sup>.

No que concerne à transcrição dos dados, com base em Colet (2017), inicialmente designamos um código formado pela letra “P”, para se referir aos turnos de fala da professora, de modo a não revelar a identidade da participante e, para os alunos, empregamos o código formado pela letra “A” acompanhada de um número. Assim, por exemplo, para o primeiro aluno a participar dos momentos de interação da aula utilizamos o código “A1”, para o segundo aluno “A2” e assim sucessivamente, conforme foram ocorrendo os turnos de fala. Além disso, anteriormente ao código, inserimos números que representam/marcam a sequência dos turnos de fala. Também é importante mencionar que as duas aulas audiogravadas constituíram-se de um total de 82 turnos de fala, dos quais 27 turnos proferidos pela docente e pelos estudantes foram selecionados para este estudo.

---

<sup>6</sup> É importante ressaltar que este trabalho foi disponibilizado para a professora participante de modo a ressaltar a importância da ética nas pesquisas qualitativas, uma vez que ao lidarmos com a subjetividade dos sujeitos, precisamos ter um cuidado adicional.

Em relação aos excertos das aulas transcritas, apoiamo-nos em algumas contribuições de Marcuschi (1986 *apud* Colet, 2017) para a utilização de alguns sinais na transcrição das falas, a exemplo do uso de “/.../” (reticências entre barras) para se referir a um corte na fala; “...” (reticências) para demonstrar que apenas um trecho está sendo transcrito; além da grafia das palavras do modo como foram pronunciadas, a exemplo da palavra “né”. Na próxima seção, apresentamos a análise e discussão dos resultados sobre as capacidades de linguagem mobilizadas por uma professora no trabalho com o gênero de texto plano de aula em uma turma de formação inicial de professores de língua inglesa.

## **Análise e discussão dos resultados**

Nesta seção, referente à análise e discussão dos resultados, ressalta-se que o foco deste estudo está voltado ao trabalho com o gênero de texto plano de aula por uma professora do curso de Letras.

No que se refere à aula gravada e ministrada pela professora, é possível dizer que se trata de uma meta-aula, pois simultaneamente ao ensino do gênero plano de aula, a professora executa, com a participação dos estudantes, uma aula planejada como exemplo, tornando, do ponto de vista das pesquisadoras, um material ainda mais enriquecedor, de acordo com a categoria de análise adotada, ou seja, as capacidades de linguagem.

Para compor a análise através dos dados gerados, ilustramos, a seguir, de que forma as capacidades de ação foram mobilizadas pela professora participante. O excerto indicativo dos turnos de fala números 3 e 37 tem como contexto o momento em que a docente apresenta o plano de aula a ser discutido, o qual se pauta pelas orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018):

3. P: a segunda parte coloquei que são os aspectos gerais da aula né? Então a gente vai ter esses elementos que vão nortear o nosso planejamento, então qual que é o tema que vai ser trabalhado né, isso precisa ser redigido de forma sucinta e objetiva, /.../ e tendo em vista que a gente vai trabalhar /.../ vai focar essencialmente no ensino fundamental dois, a gente precisa contemplar alguns desses eixos, dependendo da aula é provável, é possível que a gente explore mais de um eixo, mas nesse exercício inicial eu acho interessante a gente focar em apenas um deles,

tá? /.../ também tenho que usar as habilidades presentes lá na bncc /.../ vocês já reconhecem esse código né? F ensino fundamental, 06 é o ano, então a06, 07, 08, 09, LI é língua inglesa, 01 vai ser a primeira habilidade até a dezenove, no caso da língua inglesa, e todas as outras disciplinas vão ter também o seu código né.

37. P: então, é: :: eu comecei olhando lá pro sexto ano, vamos começar mesmo do primeiro ano do ensino fundamental II, ver o que será que a gente pode trabalhar, e fui seguindo a sequência bem lá do comecinho que eu trouxe as habilidades pra vocês.

Nesses excertos, é possível dizer que, com base em Cristóvão *et al.* (2010, p. 194 *apud* Cristóvão; Stutz, 2011, p. 20-21), as capacidades de ação foram mobilizadas a partir dos seguintes critérios “(2 CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação” e “(4 CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto”.

Assim, verifica-se que a professora chama a atenção dos alunos para a adequação dos textos a serem trabalhados por eles de acordo com a turma, e reforça que essas adequações são necessárias, pois estão articuladas às propostas da BNCC, para o sexto ano, neste caso. Além disso, no excerto correspondente ao turno de fala 37, sugere-se que os professores em formação mobilizem seus conhecimentos de mundo, considerando que, por exemplo, um gênero de texto, por vezes, pode ser trabalhado de forma diferente, com menor ou maior aprofundamento, de acordo com a etapa da educação básica na qual o aluno está inserido.

Nos turnos de fala a seguir, identificou-se maior ocorrência de mobilização de capacidades discursivas no ensino do gênero plano de aula:

17. P: prestar atenção na coerência quanto ao tempo verbal

18. P: se eu narrar meu texto no futuro, o professor irá apresentar, serão desenvolvidas, vão sempre colocar no futuro, se eu colocar no presente, o professor apresenta, os alunos produzem, sempre no tempo presente, tá? E nunca no passado, porque não é um relatório, né? Um relatório, pessoal, vocês colocam no passado, depois que já fizeram.

...

21. P: então antes de considerar o plano de aula pronto, é importante a gente fazer uma revisão, é: :: principalmente para pensar se tem coerência entre as partes, se eu pensei num objetivo, ele tem que estar explicado nos passos da minha aula, se tem passos da minha aula ele tem que tá nos objetivos, ele tem que tá no conteúdo, tá vendo como cada parte tem que

dialogar uma com a outra? não posso trazer conteúdo que não tá sendo explicado nos passos da aula, e eu não posso ter conteúdo se tá nos passos da aula e ele não tá lá em cima apresentado como objeto do conhecimento.

22. P: então perguntas, né? A habilidade da BNCC de fato foi contemplada nos conteúdos, objetivos e procedimentos? As atividades mencionadas são detalhadas nos apêndices, anexos, ou indicações relativas ao material didático adotado? E aí, como eu falei das fontes, né? É importante vocês trazerem de onde retiraram esses materiais, tanto pra finalidade de que seu planejamento seja claro, né? daquela forma como eu disse que *se qualquer professor pegar o seu plano, ele entenda o que você tá querendo dizer...* (grifo nosso).

Observa-se, portanto, conforme o turno de fala n.º 18, que a professora exemplifica de que forma diferentes sequências narrativas constituem um gênero textual ou outro, ou seja, o plano de aula deve ser composto por sequências narrativas no tempo verbal futuro ou presente, ao passo que o relatório, por exemplo, deve contemplar sequências narrativas no tempo verbal passado. Embora a adequação do tempo verbal também diga respeito às capacidades linguístico-discursivas, atribui-se, neste trabalho, à mobilização de capacidades discursivas, devido ao trecho tratar de forma ampla a organização geral do gênero plano de aula, ou seja, como deve ser tecido.

Dessa forma, a partir da leitura de Cristóvão *et al.* (2010, p. 194 *apud* Cristóvão; Stutz, 2011, p. 21), pode-se dizer que a professora mobilizou as capacidades discursivas, a partir de três critérios:

- (2 CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;
- (3 CD) entender a função da organização do conteúdo naquele texto;
- (4 CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.

Além disso, nos demais turnos apresentados, observa-se que a professora explicita a questão da organização geral do plano de aula que será escrito pelos alunos, e como as partes devem estar relacionadas, de modo que o planejamento seja de fácil reconhecimento e execução por outros professores que possam utilizá-lo.

No que se refere às capacidades linguístico-discursivas, verifica-se que durante a meta-aula a professora mobilizou as CLD ao explicar aos estudantes como

explorar o vocabulário da atividade com a letra da canção *Firework*<sup>7</sup>. Para isso, a professora formadora utilizou-se do critério 6: “(6 CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia, semântica da língua”, conforme demonstrado nos excertos a seguir:

51. P: e aí, olha, Come on, show'em what you're worth, o que é isso aí worth, you're worth, já ouviram essa palavra? Procurem no dicionário, alguém já viu?

52. A7: valor

53. P: VALOR, show'em, então a gente tem aqui uma contração, uma característica da oralidade, né? show'em

54. A8: mostre a eles

55. P: MOSTRE A ELES, então é a mesma coisa que a gente dizer show them, né?

Assim, é apresentada aos estudantes a diferença entre a oralidade e a escrita, por meio do elemento contração, presente na letra da música *Firework* abordada pela professora. Evidenciou-se, ainda, a mobilização do critério 8 CLD, que diz respeito a “Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático” (Cristóvão *et al.*, 2010, p. 194 *apud* Cristóvão; Stutz, 2011, p. 21), de acordo com os turnos de fala que seguem:

63. P: e aí quais são as tarefas que a gente vai fazer a partir dessa discussão inicial? A professora então vai tocar a música duas vezes e vai dar a tarefa pros alunos, ela pode escrever no quadro, tá? aqui eu não detalhei, mas podem detalhar, ela pede que os alunos listem A) as palavras mencionadas que se parecem com o português, então eles vão ouvir duas vezes a música, quais palavras que vocês ouvem na letra, eles não vão ter a letra em mãos, eles só vão ouvir, quais palavras que vocês percebem que se parece com o português e citando algumas ali, plastic, perfect, future, né? algumas das palavras que eles podem identificar, o que mais?

64. P: e na letra B, quais palavras representam elementos ou fenômenos da natureza, a gente já viu alguns, então provavelmente alguns que eles citaram inicialmente apareça também, então /.../ aparece lá sky, rainbow, hurricane, moon, e assim por diante, eu coloquei ali estima-se quinze minutos para essa atividade, okay?

---

<sup>7</sup> A referida canção foi lançada por Katy Perry (2010).

Considerando que o exemplo de planejamento trazido pela professora foi desenvolvido com base em uma das habilidades da BNCC direcionada ao sexto ano do Ensino Fundamental II, que se refere ao ato de reconhecer com apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares, observa-se diretamente o trabalho com o léxico, para a exemplificação da abordagem de palavras cognatas e fenômenos da natureza.

Adentrando na análise das capacidades de significação, salienta-se que foram observados os seguintes critérios:

- (1 CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir, e sentir de quem os produz;
- (2 CS) Construir mapas semânticos;
- (3 CS) Engajar-se em atividades de linguagem
- (4 CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos. (Cristóvão; Stutz, 2011, p. 23).

Assim, conforme a categorização das CS, proposta por Cristóvão e Stutz (2011), a mobilização dos referidos critérios pode ser observada a partir dos turnos de fala a seguir:

43. P: ...e vai tentar conversar com eles sobre o que eles entendem disso, o que é firework, né? O que que vocês entendem sobre isso? O que é firework? Me contem, alguém conhece essa palavra?

44. A3: fogos de artifícios

45. P: fogos de artifício, então eu falo assim 'Cause baby, you're a firework? O que eu tô dizendo?

46. A4: que é um fogo de artifício

47. P: que a pessoa é um fogo de artifício, mas que que isso quer dizer?

48. A5: que está brilhando como fogo

49. P: está brilhando como fogo... mas está falando de uma coisa que é muito viva, cheia de energia, é uma coisa que é explosiva

...

65. P: ... e aí ela vai incentivar, né? vai incentivar que os alunos reflitam sobre como esses elementos da natureza aparecem na música, como, como: :: esse sentido metafórico, né? então por exemplo after a hurricane comes a rainbow, então o que isso quer dizer? After a hurricane comes a rainbow

66. A 11: depois do furacão vem o arco-íris

67. P: depois do furacão vem o arco-íris, okay de fato, né? na natureza isso pode acontecer, mas metaforicamente, simbolicamente, o que será que isso quer dizer?

68. A12: que depois de uma situação ruim vem uma coisa boa

69. P: isso, depois de uma situação ruim vem uma coisa boa, a gente tem uma expressão em português, como que é?

70. A11: depois da tempestade vem a bonança

71. P: depois da tempestade vem a bonança! Isso, é isso mesmo, em português a gente fala, né? a tempestade, e não o furacão

Em consonância com Cereja (2013), para a identificação de sentido de um determinado signo, é preciso considerar além do sentido potencial deste signo, ou seja, “(...) o sentido que este assume no momento histórico e na situação específica de enunciação, de acordo com os elementos extraverbais que participam da construção de sentido” (Cereja, 2013, p. 206).

Nesse sentido, é possível dizer que as capacidades de significação foram mobilizadas, uma vez que os estudantes são levados a refletir para além do texto físico, portanto, compreendem os elementos extraverbais que operam na construção de sentido. Nos trechos transcritos, por exemplo, há a aproximação do texto original com fenômenos da natureza que de fato ocorrem na realidade dos alunos e expressões e/ou ditados populares que reconhecem. A partir do literal, portanto, são levados a construir relações de sentido para a compreensão geral do texto trabalhado pela professora.

Em suma, verificamos que todas as atividades desenvolvidas pela professora, seja na apresentação da estrutura do plano de aula, seja na elaboração de outro plano em conjunto com a turma, possibilitaram a mobilização das capacidades de linguagem de maneira articulada. Sendo assim, ao evidenciar a estrutura composicional do plano de aula, questionar os alunos sobre a linguagem, e pedir sugestões de aprimoramento ao plano, a professora utilizou-se das capacidades de linguagem: CA, CLD, CD e CS. Em outros momentos, essas capacidades foram retomadas, ora predominando uma, ora enfatizando outras, mas todas foram paralelamente mobilizadas.

## Síntese das análises

A partir das atividades já analisadas, demonstramos, no quadro síntese abaixo, uma retomada do objetivo das atividades conforme a modalidade ocorrida e, também, as capacidades de linguagem mobilizadas no ensino do gênero plano de aula.

**Quadro 1 – Síntese das análises**

Excertos	Objetivos	Atividades	Modalidade	CL mobilizadas
3.P 37. P 17. P 21. P 22. P	Debater as características do plano de aula	Apresentação do gênero de texto plano de aula	Oral – interação com a turma	CA CD CLD
18. P 21. P 37. P	Identificar os objetivos de cada parte do plano de aula	Leitura e compreensão	Oral – interação com a turma	CA CD
3.P 17. P 18. P 21. P 22. P 63. P	Examinar as possibilidades de criação/adequação do plano	Questões discursivas acerca do plano	Oral – contribuições individuais	CD CLD
3. P 17.P 18.P 21.P 22.P 37.P 63.P	Construir um plano de aula articulado com uma habilidade da BNCC para o EF II	Elaboração do plano; Identificação dos elementos	Oral – contribuições individuais	CA CLD CD CS

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Constatamos que, no decorrer das atividades, houve a predominância das Capacidades Discursivas mobilizadas pela professora formadora, pois a todo momento explorou o sentido do texto, a temática, fez reflexões sobre a linguagem e a função do texto. As demais capacidades aparecem de forma incisiva também, visto que as atividades foram bem trabalhadas, o que possibilitou mobilizar todas as CL durante as aulas.

## Considerações finais

Inicialmente, situamos o leitor a respeito da modalidade de pesquisa em que se situa este estudo, logo em seguida apresentamos os pressupostos teóricos que embasaram a análise, dentre os quais as contribuições dos estudiosos a respeito das capacidades de linguagem, que constituíram os critérios de análise desta pesquisa. Apresentamos as considerações sobre o contexto de geração dos dados, bem como os procedimentos a serem adotados para as análises.

Com base na análise e discussão dos dados, pudemos articular os critérios estabelecidos por Cristóvão *et al.* (2010 apud Cristóvão; Stutz, 2011) e comprovar, por meio das transcrições, quais capacidades de linguagem foram mobilizadas pela professora participante. Ademais, tendo como suporte a síntese apresentada no Quadro 1, chegamos à conclusão de que todas as CL elencadas pelos autores foram potencialmente desenvolvidas pela professora formadora e participante da pesquisa aqui apresentada. Ressaltamos, ainda, a importância de estudos como este para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, bem como para a formação de professores dessa área de atuação.

Nesta perspectiva, entendemos que o desenvolvimento das capacidades de linguagem de professores formadores pode, potencialmente, estabelecer condições favoráveis aos alunos para que se apropriem de práticas de leitura, escrita e oralidade e, dessa forma, consigam agir significativamente no contexto em que estão inseridos. Assim, a presente pesquisa se constitui como um instrumento relevante ao processo de ensino-aprendizagem, visto que busca estabelecer formas de aprendizagem e comunicação efetivas a partir do trabalho com o gênero de texto plano de aula.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRONCKART, Jean Pael. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. A. R. Machado e M. L. M. Matencio. Campinas:



Mercado de Letras, 2008.

CEREJA, William. Significação e tema. *In*: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 201-220.

COLET, Andreia Roberta Rossi. *A prática pedagógica de uma professora com cartuns no ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Educação e Trabalho) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017, 223 f. Disponível em: [http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3034/1/PB\\_PPGL\\_M\\_Colet%2c%20Andreia%20Roberta%20Rossi\\_2017.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3034/1/PB_PPGL_M_Colet%2c%20Andreia%20Roberta%20Rossi_2017.pdf). Acesso em: 16 jan. 2023.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. *In*: GUIMARÃES, A.; MACHADO, A.; COUTINHO, A. (org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 257-272.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lidia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. *In*: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; ARAÚJO, Júlio Cesar.; NICOLAIDES, Christine Siqueira; SILVA, Kleber Aparecido da. *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 18-39.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean Paul. L'acquisition des discours: emergence de une competence ou apprentissage de capacités langagières? *ÉLA – Études Linguistiques de Appliquée*, Paris, n. 92, p. 23-37, 1993.

LENHARO, Rayane Isadora. *Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social*. 2016. Dissertação (Mestrado Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-32.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 153-173.

Perry, Katy. **Firework**. [S. l.]: Official Music Video, 2010. 1 vídeo (3:53). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QGJuMBdaqlw>. Acesso em: 16 jan. 2023.

REIS, Simone. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Londrina, v. 6, n. 1, 2006. p. 101-118.



SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 5-16, 1999.

STUTZ, Lidia. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000178953>. Acesso em: 12 jan. 2023

*Recebido em: 08 maio 2023*  
*Aprovado em: 11 ago. 2023*

*Revisora de língua portuguesa: Sílvia Helena de Freitas Ruiz*  
*Revisor de língua inglesa: Pedro Santana*  
*Revisora de língua espanhola: Patrícia Cardoso Batista*



## **Os embates na construção de certezas sobre o retorno presencial às aulas**

***The clashes in the construction of certainties about the face-to-face return to classes***

***Los desencuentros en la construcción de certezas sobre el regreso presencial a clases***

Gildo Antonio Moura Júnior<sup>1</sup>

 0000-0003-1351-3326

Claudia Freitas Reis<sup>2</sup>

 0000-0003-0612-0428

**RESUMO:** Este trabalho visa analisar uma entrevista do ex-secretário de educação do estado de São Paulo, Rossieli Soares, na qual comparece à certeza de que a escola, em 2020 e 2021, era um espaço seguro para o retorno às aulas presenciais. Analisamos também uma carta aberta ao governo e ao secretário, que constrói uma certeza de que a escola não era um espaço seguro e que as metodologias adotadas pelo governo para o retorno eram precárias e questionáveis. Nesse sentido, evidenciamos os embates em torno de tal questão e quais são as estratégias utilizadas para construí-las, que se baseiam falsamente na ciência e em discursos autoritários que preveem punição àqueles que não cumprirem com as determinações. A questão da performatividade é analisada enquanto efeito de sentido mobilizado por elementos da cena enunciativa, como lugar social de dizer, em uma divisão dos sentidos. As análises pautam-se no embate público, ao perceber o político no acontecimento enunciativo da entrevista na relação com outros dizeres que buscam construir a importância da retomada das atividades presenciais, contrapondo-se ao que era então praticado e enunciado pela ciência naquele momento.

**PALAVRAS-CHAVE:** performatividade; pandemia; educação; discurso autoritário; ciência.

**ABSTRACT:** This work aims to analyze an interview with the former state secretary of education of São Paulo, Rossieli Soares, in which appears the certainty that the school, in 2020 and 2021, was a safe place for the return to face-to-face classes. We also analyzed an

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística pela UNICAMP. Professor da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. E-mail: gildoo\_moura@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Araraquara. E-mail: clauin@gmail.com

open letter to the government and the secretary, which, in turn, builds a certainty that the school was not a safe space and that the methodologies adopted by the government for the return were precarious and questionable. In this sense, we highlight the clashes around this issue and what are the strategies used to build certainties, which are sometimes falsely based on science and authoritarian discourses that predict punishment for those who do not comply with the determinations. The matter of performativity is analyzed as an effect of meaning, mobilized by elements of the enunciative scene, as a social place to say, in a division of the senses. The analyzes are based on the public clash, perceiving the political in the enunciative event of the interview in relation to other sayings that seek to build the importance of retaking face-to-face activities, opposing what was then practiced and enunciated by science at that time.

**KEYWORDS:** performativity; pandemic; education; authoritarian discourses; science.

**RESUMEN:** Este trabajo tiene como objetivo analizar una entrevista con el secretario de educación de São Paulo, Rossieli Soares, en el que aparece la certidumbre de que la escuela, en 2020 y 2021, fue un espacio seguro para el regreso a las clases presenciales. Analizamos también una carta abierta al gobierno y al secretario al que, a su vez, construye certidumbre de que la escuela no era un espacio seguro y que las metodologías adoptadas por el gobierno para el regreso eran precarias y cuestionables. En este sentido, destacamos los enfrentamientos alrededor de este tema y cuáles son las estrategias utilizadas para construir certidumbre, que a menudo se basan falsamente en la ciencia y en los discursos autoritarios que señalan la punición a los que no cumplan con las determinaciones. La cuestión de la performatividad es analizada como un efecto de sentido movilizado por elementos de la escena enunciativa, como lugar social del decir, en una división de los sentidos. Los análisis se basan en el embate público, al percibir lo político en el evento enunciativo de la entrevista y su relación con otros enunciados que buscan construir la importancia de retomar las actividades presenciales, oponiéndose a lo que se practicaba y en lo que enuncia la ciencia en aquel rato.

**PALABRAS-CLAVE:** performatividad; pandemia; educación; discurso autoritario; ciencia

## Introdução

O governo de São Paulo, em 2020<sup>3</sup>, na figura do governador e do secretário de educação, dentro do contexto da pandemia, buscou significar a escola enquanto um espaço seguro, que seguia todas as normas requeridas para funcionamento durante o período pandêmico. Ou seja, o governo buscou, em seus dizeres, a construção de uma certeza de que o pior já havia passado, que os riscos haviam diminuído e que os alunos poderiam - e deveriam - voltar à escola. Entretanto, de outro lado, circulam notícias de jornal<sup>4</sup>, entre 2020 e 2021, que apontam o fato de o governo esconder explicitamente o número de casos confirmados nas escolas,

<sup>3</sup>Ver mais em: Cruz (2020), Pereira, Mesquita e Bermúdez (2020) e SP (2020).

<sup>4</sup>Freitas (2021), Escola [...], (2021) e Palhares (2021).

sinalizando a sustentação de uma certeza em falácias que se buscou intensamente construir como argumento para o retorno das atividades escolares presenciais.

Percebe-se, no dizer dos sujeitos que afirmam a segurança para a reabertura das escolas, a recorrência de enunciados que colocam a ciência como argumento para o retorno presencial. Ou seja, há uma afirmação da ciência como necessária para dizer o que se diz, no entanto, esses dizeres aparecem projetados por um enunciador genérico, que coloca o saber científico como algo do saber ordinário, sabido por todos e usado como argumento para construção de certezas falsas.

Por vezes, também, os próprios locutores legitimados ao dizer, locutores-especialistas e autoridades médicas, assumem uma enunciação que contraria ou reconstrói saberes supostamente baseados na ciência: deslegitimam os saberes científicos ditos por um determinado grupo<sup>5</sup>, na construção de uma certeza sem embasamento da ciência, que é legitimada, na enunciação, pelo lugar de dizer de médico e/ou cientista. Sendo assim, há locutores especialistas na saúde que negam a própria ciência, inscritos no discurso negacionista, por vezes reforçado por locutores em cargos de poder<sup>6</sup>.

Tomemos como exemplo os enunciados produzidos pela médica e deputada Carla Dickson (Pros-RN), ao afirmar que “*a urgência da pandemia a fez repensar a necessidade de comprovação científica [...]*”<sup>7</sup> (recorte 1). Defensora do uso de cloroquina, a deputada argumenta em favor da chamada autonomia médica e afirma que “*no momento temos o kit covid-19 e é o que estamos usando*” (recorte 2), fazendo referência ao uso de medicamentos sem eficácia comprovada cientificamente.

Considerando formulações como as que foram exemplificadas nos recortes 1 e 2, objetivamos analisar<sup>8</sup> como essa “certeza de segurança” se constrói no dizer

---

<sup>5</sup>Aqui nos referimos à polarização política que ficou exacerbada nos últimos anos e que parece movimentar essa busca por argumentos. Podemos mencionar, por exemplo, a grande polêmica em torno da defesa do uso da cloroquina no combate à Covid.

<sup>6</sup> Betim (2020), Betim e Benites (2020).

<sup>7</sup>Ver mais em Brasil (2020).

<sup>8</sup> Nosso trabalho se filia ao LED – Grupo de Pesquisa Linguagem, Enunciação, Discurso (CNPq-UNICAMP), em sua investigação sobre os processos de construção dos efeitos de (in)certezas, apoiando-se em teorias enunciativas e do discurso em uma posição materialista. O grupo se dedicou (cf. Elias de Oliveira, 2020) a analisar a afirmação de (in)certezas (in)questionáveis projetadas no debate social contemporâneo. Logo, justifica-se nossa escolha pelo material a ser

normativo em relação à volta às aulas, portanto, no dizer de regulação normativa, àquele proferido pelos agentes governamentais. Ao mesmo tempo, tomaremos dizeres outros, que apontam para um cenário de contaminação, recordes de mortes e descaso com profissionais da educação pública, mas que são ressignificados como mentiras, ou ainda apagados, nas enunciações daqueles que defendem a volta das atividades presenciais. Buscamos, assim, investigar o litígio no estudo do acontecimento enunciativo acerca da retomada presencial da educação no estado de São Paulo, a performatividade do dizer<sup>9</sup> do secretário, a partir do que é proposto em Austin (1990).

Nosso *corpus* é composto de um conjunto de falas do então secretário da educação do estado de São Paulo, Rossieli Soares, que defende abertamente o retorno às aulas desde meados de 2020, em momentos inclusive anteriores à vacinação. Como contra-argumentação, tomaremos a Carta Aberta para o Governo do Estado de São Paulo e ao Secretário de Educação do Estado de São Paulo<sup>10</sup>, publicada no dia 31 de outubro de 2021, a qual, em um movimento de resistência, contrapõe toda a certeza de segurança que o governo busca construir, elencando argumentos desfavoráveis ao retorno presencial de forma integral. Tal carta conta com a assinatura de inúmeros profissionais especialistas da saúde e da educação, estratégia que também analisamos.

Trabalharemos assim a performatividade dos dizeres do secretário de educação inscritos no litígio de sentidos em que afirmações, com o efeito de certeza, são contestadas em contra-argumentos por locutores diretamente ligados à educação e à saúde. Analisamos o dizer de políticos no poder, os quais ocupam lugares sociais de secretários de estado e defendem publicamente dizeres sem embasamento científico, ainda que aleguem estar se baseando na ciência - por exemplo, a recomendação do kit-covid e do tratamento precoce para o vírus<sup>11</sup>, a qual defendia o uso de medicamentos sem comprovação científica, em detrimento da

---

analisado, que parece, em um primeiro momento, se centrar em uma disputa maior e recorrente na atualidade, sobre a legitimação do discurso científico.

<sup>9</sup>A performatividade é pensada por nós enquanto efeito de sentido, dado em uma conjuntura específica de enunciação, por exemplo, o lugar social do qual se enuncia.

<sup>10</sup> Carta disponível em REMA (2021).

<sup>11</sup> Diretores [...], (2022).

autonomia dos profissionais. Há, nesse contexto, um questionamento das certezas sustentadas no conhecimento científico, na tomada da palavra dos locutores enquanto autoridades do dizer, no caso que analisaremos, na figura do secretário de educação.

Baseando-nos nos pressupostos teóricos de Austin (1990), consideramos aqui a linguagem enquanto ação, enquanto “atuação sobre o real” (Souza Filho, 1990, p. 10), pensando nas consequências-efeitos do dizer. Mobilizamos a Semântica Histórica da Enunciação proposta por Guimarães (2002, 2014), para pensar a configuração da cena enunciativa que faz funcionar, na distribuição dos lugares e modos de dizer, as enunciações que, por sua vez, movimentam os efeitos de certeza na sociedade.

De acordo com Guimarães (2002, p. 31), a cena enunciativa constrói “modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas”. O locutor enuncia a partir de um lugar social específico, mobilizando determinados efeitos de sentido e trabalhando na construção de certezas. Por exemplo, em uma configuração assumida pela cena enunciativa, temos um locutor-secretário da educação que trabalha para sustentar normatizações de condutas e práticas.

É a partir deste modo específico de acesso à palavra que a performatividade, enquanto efeito de sentido, se constrói dentre outras possibilidades. Está em jogo diferentes lugares sociais em uma divisão sempre desigual: de um lado, o locutor-secretário que afirma sobre a segurança e impõe o retorno às aulas por meio de decreto, agindo na (re)configuração do real; do outro, os locutores-especialistas da saúde, alunos e familiares que buscam diálogo e apresentam dizeres que contrariam as certezas que o primeiro busca construir. Portanto, há sempre uma disputa pela (re)significação, que produz o dissenso e a resistência, como veremos.

Mobilizamos ainda os conceitos de silenciamento proposto por Orlandi (1992) e memorável (Guimarães, 2002), os quais perpassam nossa análise. Tomamos por silenciamento o tensionamento inseparável entre o dizer e não-dizer, a articulação entre aquilo que é silenciado e o que é dito. Olharemos para o “silêncio constitutivo” (Orlandi, 1992, p. 75), o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma

palavra apaga necessariamente as “outras” palavras).

Por memorável, entendemos que o enunciado, enquanto acontecimento, recorta sua própria temporalidade, portanto “se configura por um presente que se abre em si uma latência de futuro (uma futuralidade)” (Guimarães, 2002, p. 12). O acontecimento recorta um passado, uma rememoração de enunciações, o já dito, fazendo comparecer à historicidade.

Para o desenvolvimento do texto, propomos quatro momentos de reflexão: no primeiro, analisamos como a certeza de segurança no espaço escolar é construída nos dizeres do locutor-secretário de educação em uma entrevista dada por este. No segundo momento, analisamos a carta aberta ao governo enquanto gesto de resistência, que, por sua vez, constrói certezas que entram em embate com os dizeres do locutor-secretário. Posteriormente, estudamos os dizeres e sua relação com o lugar social ocupado pelo falante na cena enunciativa, como pensado por Guimarães (2002), que o autoriza ao dizer normativo, e por vezes punitivo, considerando a performatividade do dizer. Por fim, apresentamos as considerações finais tomadas a partir das análises, que permitem perceber o funcionamento de dizeres que não se sustentam em evidências.

## **Os movimentos de legitimação na enunciação: o saber científico e o lugar social**

A pandemia da COVID-19, com início em março de 2020, reconfigurou diversas práticas e atividades rotineiras em todos os setores da esfera social em todo o mundo. A educação formal não escapou a essas reconfigurações e suspendeu suas atividades presenciais em todo o país. Dado o cenário de incertezas e instabilidade no qual fomos repentinamente inseridos, não se sabia ao certo quando haveria uma vacina ou quando as atividades educativas poderiam retornar presencialmente. Sendo assim, cada governo de estado, enquanto adaptava a educação em sua versão a distância<sup>12</sup>, discutia formas e possíveis

<sup>12</sup> Cabe destacar que as aulas neste momento não se configuraram enquanto ensino EaD, mas como prática de Ensino Remoto Emergencial, as quais eram essencialmente mediadas por tecnologias, buscando dar continuidade ao ano letivo no momento de isolamento social.

previsões de retorno. É nesse contexto incipiente que analisaremos os dizeres do, à época, secretário de estado de educação de São Paulo, Rossieli Soares, em sua busca por significar a escola enquanto um espaço seguro, ainda em um momento de pré-vacinação.

Em uma entrevista publicada em dezembro de 2020<sup>13</sup>, o secretário Rossieli Soares tem suas práticas significadas pelo jornalista enquanto uma “*cruzada pelas voltas às aulas presenciais*” (recorte 3), tamanho seu esforço para que os professores e alunos pudessem regressar para a sala de aula. De acordo com ele, na data da entrevista, “*Muita coisa evoluiu de março ou maio pra cá, hoje a ciência mostra que o espaço escolar é seguro*” (recorte 4) e defendendo o retorno presencial, afirma que “*Pais da rede pública e particular seriam então responsabilizados ao não levarem seus filhos para aulas presenciais em 2021*” (recorte 5).

Legitimados por um lugar de dizer que faz funcionar esses dizeres enquanto argumentos de autoridade<sup>14</sup>, ameaçam punição aos pais<sup>15</sup> que não se adequem ao provável retorno previsto para 2021. Cabe pontuar que em 2020, ano de maiores casos e recorrência de mortes por COVID-19, algumas escolas públicas já estavam funcionando no estado de São Paulo.

O Locutor se inscreve aqui em um discurso autoritário<sup>16</sup>, que assujeita seu alocutor ao comando, à obediência, valendo-se de mecanismos como o conselho tutelar<sup>15</sup>. Há, nessa inscrição, a manutenção de uma relação de força na qual não se abre espaço para diálogos, no entanto, a todo discurso autoritário, abre-se espaço para a resistência, de natureza contraditória, como veremos.

Na entrevista é destacado que

*1800 das cerca de 5 mil escolas estaduais estão com atividades presenciais*

---

<sup>13</sup> Cafardo (2020).

<sup>14</sup>A autoridade é um dos critérios pensados por Austin (1990) para que um enunciado performativo cumpra com sua ação. É aqui que propomos a relação com a cena enunciativa, ao pensar no lugar social em que o falante ocupa, o qual o autoriza a dizer e que tem efeito performativo em seu dizer.

<sup>15</sup>Trecho da entrevista: “O pai que não levar o filho para a escola pode ser punido? O pai ou mãe podem ser responsabilizados, sim. Podemos encaminhar para o conselho tutelar e caberá a ele fazer a tutela do direito da criança.”

<sup>16</sup>Orlandi (1983) classifica os discursos em lúdico, polêmico e autoritário, este sendo da ordem da imposição, sem espaço para polissemia, cabendo o assujeitamento ao comando.

“O pai que não levar o filho para a escola pode ser punido?” Os embates na construção de certezas sobre o retorno presencial às aulas

*A volta, por enquanto, é voluntária. Na semana passada, Rossieli já conseguiu **uma vitória em sua cruzada**: mudar o decreto estadual garantindo que as escolas permaneçam abertas até na fase vermelha, a mais crítica da pandemia, como fizeram países europeus. (grifo nosso) (recorte 6)*

No recorte acima, “*Rossieli já conseguiu uma vitória em sua cruzada: mudar o decreto estadual garantindo que as escolas permaneçam abertas até na fase vermelha*”, percebemos a performatividade do dizer materializada no decreto citado, o qual permite às escolas funcionarem em momentos críticos de contaminação. Relacionado ao memorável da cruzada, significa-se uma vitória do secretário contra seus oponentes – aqueles que estão no lado oposto, pelo não retorno às atividades presenciais. Há na construção desse lugar uma oposição (eu vs. eles), em que a secretaria se apresenta em um lugar de oposição aos pais, alunos, professores, àqueles cujo bem-estar e zelo deveria ser sua prioridade.

O decreto publicado pelo secretário, e retomado na entrevista, “muda” condutas e ações de todos os envolvidos na educação estadual. Há uma busca de construção da certeza de que era seguro voltar à escola, mesmo em fase vermelha<sup>17</sup>, na qual os números de contaminados eram altos e os leitos de UTI estavam ocupados em capacidade máxima. Como poderia ser a escola um espaço seguro em tal contexto? Quando questionado sobre isso e sobre o fato de que “as pesquisas ainda indicam que a maioria da população quer a escola fechada para conter a pandemia”, Rossieli busca, novamente, amparo na ciência e afirma que os pais e responsáveis

*Não enxergam que muita coisa evoluiu de março ou maio pra cá, hoje a **ciência mostra** que o espaço escolar é seguro. As crianças não são grandes transmissores, não são o principal grupo de risco, mas são as mais afetadas por fazerem esse sacrifício de não ir à escola (grifo nosso) (recorte 7).*

O secretário busca, ao longo de toda a entrevista, construir a certeza de segurança por enunciados alegadamente sustentados na ciência, em uma tomada

---

<sup>17</sup> Cada estado estabeleceu um programa de estágios de contaminação, dividindo-os em fases, sendo a vermelha a mais crítica, na qual o número de contaminados e mortes estava no ápice. No plano do estado de São Paulo, disponível em (São Paulo, 2021). Fase vermelha é significada como “Alerta máximo: Fase de contaminação, com liberação apenas para serviços essenciais”.

de posição arbitrária que desconsidera a voz de agentes educacionais, de pais e alunos que não se sentiam confortáveis com o retorno e mente sobre a avaliação da pandemia feita pela ciência naquele momento. O que parece sustentar com uma "força maior" o dizer de Rossieli é o seu lugar social, ou seja, ser secretário de educação legitima seu dizer.

No entanto, nas incertezas da pandemia, sua autoridade não é suficiente, uma vez que precisa mobilizar, como argumento, a ciência para dizer o que diz. Notemos que não é mencionado qualquer estudo científico ou fonte primária a que se possa recorrer, nem mesmo o dizer é endossado por um profissional da área da saúde.

Essa certeza, que se buscou extensivamente ser afirmada e reafirmada, foi amplamente questionada e alvo de dizeres contraditórios, que buscaram construir outra(s) certeza(s), as quais apontam um cenário de mais instabilidade e menos segurança, um contexto no qual as crianças ainda não haviam sido vacinadas e poderiam facilmente se contaminar e ser agentes transmissores do vírus. Destacaremos alguns enunciados publicados em notícias ao longo de 2021, ano para o qual o secretário defendeu a efetiva volta às aulas, bem como em uma carta aberta publicada em outubro do referido ano, apontando a construção de uma certeza outra.

## **Embate com outros saberes: contra-argumentação e a ciência**

Em março de 2021, ano para o qual o secretário defendeu em entrevista a volta às aulas presenciais, um colégio particular de Campinas registrou um surto de COVID-19, que resultou na morte de uma professora de 57 anos, após 21 dias de internação. Na ocasião, mais de 40 pessoas, entre professores e alunos, testaram positivo. A escola ficou fechada por dois dias. Destacamos um enunciado da notícia<sup>18</sup> que aponta a suspensão das aulas presenciais após o município decretar onda vermelha:

---

<sup>18</sup> Escola [...], (2021).

“O pai que não levar o filho para a escola pode ser punido?” Os embates na construção de certezas sobre o retorno presencial às aulas

*Nesta quarta (3), a partir da adoção da fase vermelha, as aulas presenciais estão suspensas em Campinas, tanto nas escolas das redes pública e particular. **A medida é mais restritiva que a determinada pelo estado, que permite o ensino presencial nessa etapa** (grifo nosso) (recorte 8).*

Estabelece-se uma argumentação que impõe um grau de comparação das medidas municipais em detrimento das medidas estaduais<sup>19</sup>, às quais permitem aulas presenciais na fase vermelha. Ponto destacado e defendido pelo secretário em sua entrevista, considerado uma “vitória em sua cruzada”.

Em agosto de 2021, é publicada uma reportagem<sup>20</sup> que expõe prováveis erros por parte do governo estadual na contabilização e acompanhamento da progressão de casos de contaminação pelo vírus nas escolas. São apontados erros no sistema de contabilização e monitoramento:

*Em maio, a pasta informou que passaria a divulgar de forma diferente os casos registrados nas escolas, **com classificação de prováveis e confirmados**. Os prováveis são aqueles que alunos e funcionários apresentaram **resultado positivo de teste do tipo RT-PCR ou de antígeno**, mas cujos dados **não foram validados pela Secretaria de Saúde**. [...] É mais um aspecto em que a pandemia castiga muito mais a população menos favorecida. O estudante da escola pública, que já teve menos oportunidades de estudo, ainda **fica sem acesso à testagem, monitoramento, rastreamento que o permita continuar na escola em segurança**”, diz Renato Kfoury, infectologista pediátrico (Grifos nossos) (recorte 9).*

Nesse recorte é indicada a má atuação dos gestores públicos frente às demandas da escola no momento pandêmico, o que resultou na contaminação de alunos, professores e funcionários. Naquele momento se fazia necessária a testagem, o monitoramento e o rastreamento de casos para a escola ser um espaço seguro.

Em entrevista, o secretário busca construir insistentemente sobre ofertar oportunidades aos alunos, dizendo que eles não podem ficar fora da escola. Mas, nos recortes acima, conseguimos analisar, pela fala de um especialista, que as condições de testagem e de monitoramento estavam em defasagem, o que colocava

---

<sup>19</sup> Lembramos aqui que o estado estabeleceu normas para o funcionamento das escolas estaduais, e coube ao município estabelecer normas próprias - as quais deveriam ser seguidas pelas escolas particulares e municipais -, que poderiam ir ao encontro das normas estaduais ou não. Nesse caso, há um descompasso com as normas do estado, uma vez que na onda vermelha as aulas presenciais deveriam ser suspensas.

<sup>20</sup> Palhares (2021).

em risco a vida dos estudantes e de seus familiares. Esse dizer se opõe à certeza construída pelo secretário. Abaixo, é trazida a voz do especialista da saúde, presente na mesma reportagem, confrontando a validação científica que o secretário alegou na construção de certeza da escola enquanto um espaço seguro, contrapondo, assim, o dizer do secretário:

*Para a epidemiologista Ana Brito, da Fiocruz, as classificações usadas pelo governo paulista para acompanhar os casos nas escolas não têm embasamento científico. “Do ponto de vista de monitoramento e rastreamento dos casos, não há porque dividir os casos em confirmados e prováveis” (recorte 10).*

Confirmamos, assim, que o embasamento científico buscado pelo secretário, ao longo de sua entrevista, é contraposto ao que é praticado e enunciado pelos cientistas durante 2021, reduzindo a participação da ciência em seu discurso enquanto mero reforço de legitimação. Os caminhos seguidos pela secretaria de saúde, em parceria com a secretaria de educação, em 2021, desencontram-se das orientações de especialistas das áreas e do próprio discurso científico. O secretário significa, portanto, pelo não dito, o discurso negacionista que deslegitima o conhecimento científico. Ele mente sobre a posição da ciência para fazer como se estivesse se baseando nela.

## **Transgressão e resistência: A carta de resistência ao governo**

De acordo com Michel Pecheux (1990, p. 17), a resistência se caracteriza enquanto “quebras de rituais [...] transgressões de fronteiras: o frágil questionamento de uma ordem, a partir da qual o lapso pode tornar-se discurso de rebelião [...]”.

Dessa forma, não poderíamos deixar de pontuar o caráter transgressor e de resistência que a carta opera, se opondo as certezas construídas nos dizeres performáticos do secretário de educação do estado de São Paulo.

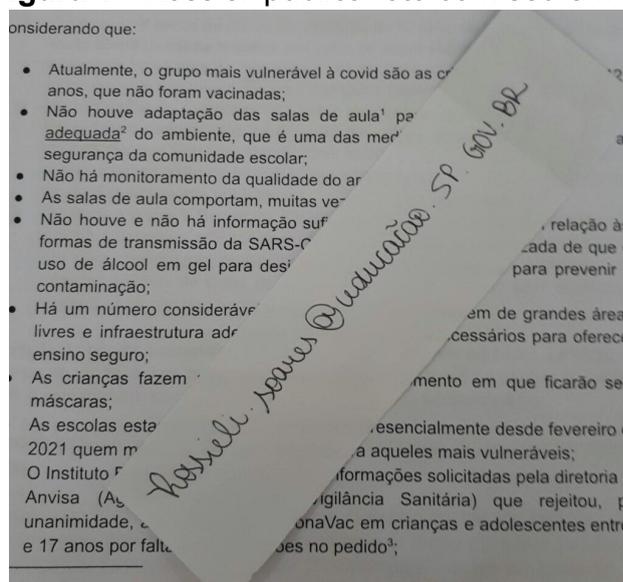
Ao longo da pandemia, gestos de resistência se fizeram no Brasil por parte de profissionais de diversas áreas. Quando os gestores agiam em nome de interesses econômicos e em detrimento da saúde pública, protestos como esta carta vinham a público. Os cidadãos foram às ruas protestar em diversas ocasiões contra o Governo

Federal, principal gestor do país, que assumiu um discurso negacionista<sup>21</sup>, desde o início da pandemia, e buscou culpar governadores e prefeitos pelos efeitos negativos da pandemia na economia, criticando o fechamento de comércios e escolas.

Neste movimento surge a carta aberta ao Governo do Estado de São Paulo e ao secretário de educação do estado de São Paulo, o qual se negou a dialogar com as vozes de resistência: “Secretário Rossieli Soares se negou a receber o movimento e enviou um pedaço de papel com o e-mail de contato escrito à mão para que as mães e os pais escrevessem a ele”<sup>22</sup>.

Ao procurarem Rossieli na secretaria de educação para dialogar sobre as demandas do grupo, receberam como resposta seu e-mail.

**Figura 1 - Rossieli publica foto com seu e-mail**



**Fonte:** Movimento Famílias pela Vida (2020)

Tal carta aberta, publicada em outubro de 2021<sup>23</sup>, próximo ao fim do referido ano em que o secretário defendia o retorno presencial, tem como destinatários o Governo e o secretário de educação do estado de São Paulo, apresentando diversas questões no embate à decisão de retorno das aulas presenciais. A carta

<sup>21</sup>Medeiros (2021), Tenente (2022) e Chaib *et al.* (2021).

<sup>22</sup>Assunção (2021).

<sup>23</sup> REMA (2021).

“O pai que não levar o filho para a escola pode ser punido?” Os embates na construção de certezas sobre o retorno presencial às aulas

começa questionando “o retorno obrigatório dos alunos das redes estadual e privada às aulas presenciais, sem rodízio e sem distanciamento físico” (recorte 11) e o fato de que

*“Não houve nenhum diálogo com as famílias ou estudantes, nem escuta a especialistas com estudos relevantes que poderiam ajudar a avaliar os riscos da flexibilização das medidas” (recorte 12).*

O texto contesta também diversas certezas que o secretário buscou construir em sua entrevista, sendo algumas delas: “As crianças não são grandes transmissores, não são o principal grupo de risco [...] milhares de pias foram construídas, infraestruturas refeitas, as escolas estão repaginadas” (recorte 13). No entanto, de acordo com a carta:

*Atualmente, um dos grupos mais vulneráveis à COVID-19 são as crianças de menos de 12 anos, que não foram vacinadas [...] Não houve adaptação das salas de aula para permitir uma ventilação adequada do ambiente, que é uma das medidas mais importantes para a segurança da comunidade escolar [...] Há um número considerável de escolas que não dispõem de grandes áreas livres e infraestrutura adequada para os desafios necessários para oferecer ensino seguro (recorte 14).*

A carta ainda aponta que “A obrigatoriedade do retorno presencial neste momento é um grande equívoco” (recorte 15), e destaca que

*O estudo em que a Secretaria Estadual de Educação se baseia para afirmar que há baixíssima probabilidade de contágio pelo coronavírus nas escolas tem uma **metodologia questionável**, já que considera como realidade que todas as escolas de todas as cidades avaliadas retomaram suas atividades presenciais, o que não aconteceu e sem testagem ampla no momento do estudo nas escolas estudadas entre outros problemas (grifo nosso) (recorte 16).*

A carta é assinada por pesquisadores das áreas da educação e da saúde, ao todo, 56 profissionais, entre professores de universidades federais e estaduais, infectologistas, professores da rede básica de ensino e médicos. Tais profissionais representam cinco grupos, sendo eles: Movimento Famílias pela Vida; Rede Análise COVID-19; Rede de Pesquisa Solidária em Políticas Públicas e Sociedade; Grupo Interdisciplinar Ação Covid-19 e Fórum Oficial da Assistência Social - Município de

São Paulo. Percebe-se o embate na construção de certezas e mais uma vez o estado tem suas metodologias questionadas, como vimos no recorte 10, em um embate entre os lugares do secretário de estado e dos movimentos de resistência.

## **Performatividade, cena enunciativa e lugar social**

A forma como as certezas são construídas por uma relação com a autoridade que tem o poder gestor de normatizar as condutas na pandemia, mas recorre a uma alegada posição da ciência, mentindo sobre essa posição para sustentar sua argumentação, indica o litígio de sentidos como parte dos embates sociais que se configuraram na pandemia.

Sendo assim, o trabalho com a cena enunciativa permite ao analista especificar os sujeitos da enunciação, as configurações dos lugares e modos de dizer, portanto, apreender o político no acontecimento de linguagem. Ao considerar a cena enunciativa, necessariamente consideramos "o próprio modo de constituição destes lugares pelo funcionamento da língua" (Guimarães, 2002, p. 23). É na descrição da cena que explicitamos o agenciamento enunciativo, ou seja, como o falante é agenciado em locutor, de acordo com uma divisão de lugares de enunciação.

Nos recortes apresentados, temos um falante agenciado enquanto locutor que ocupa o lugar social de secretário locutor da educação, o qual nos referimos na descrição da cena enunciativa enquanto secretário da educação. Essa explicitação é importante, pois o lugar social funciona na regulação daquilo que pode ou não ser dito, projetando a legitimidade daquilo que é enunciado.

Os recortes abaixo também permitem observar nas afirmações do secretário a construção de certezas que sustentam a normatização imposta para as condutas na educação.

*“Muita coisa evoluiu de março ou maio pra cá, hoje a ciência mostra que o espaço escolar é seguro. Para o estudante não voltar, só com atestado médico, se tiver no grupo de risco” (recorte 16).*

No recorte acima, o locutor agenciado em locutor-secretário da educação

enuncia por duas vozes: uma genérica que afirma o fato de que *“muita coisa evoluiu de março ou maio para cá”*; a outra voz universal evoca uma visão atribuída à ciência de que *“o espaço escolar é seguro”*. Esse memorável da ciência significa neste recorte uma certeza que estaria supostamente respaldada por um saber legitimado e que autorizaria o locutor a normatizar: *“Para o estudante não voltar, só com atestado médico, se tiver no grupo de risco”* (recorte 17).

Alegar a seguridade da escola, sustentando-se pretensamente na ciência e exigir o retorno de todos os envolvidos, poderia apresentar consequências fatais. Austin (1990, p. 92) aponta que *“invocamos recursos linguísticos [...] para negar nossa responsabilidade”*, o que é feito ao acionar a ciência enquanto orientadora desta decisão, como pode ser percebido em *“hoje a ciência mostra que o espaço escolar é seguro”* (recorte 4).

Importante lembrar também que, de acordo com os locutores-especialistas da saúde e da educação mobilizados na carta aberta, naquele momento previsto para o retorno, a ciência não projetava essa segurança afirmada na fala do secretário. De acordo com a carta:

*O número de casos de SRAG em menores de 12 anos no Estado de SP está muito acima da média histórica, em todas as faixas etárias; Apesar da baixa taxa de mortalidade, há risco de covid longa, com efeitos a longo prazo já documentados para crianças e adolescentes* (recorte 18).

Há, neste caso, um embate entre o dizer do secretário e o dizer dos especialistas, no entanto, sem os mesmos efeitos, uma vez que a carta com dizeres dos especialistas não é suficiente para impedir o retorno presencial obrigatório.

Neste trecho, *“Educação é direito da criança e dever do Estado, deve ser obrigatória dentro dos protocolos.”* (recorte 19), o locutor-secretário da educação, agenciado por um locutor universal<sup>24</sup>, trazendo para o acontecimento o memorável da Constituição Federal, que funcionará como argumento para a conclusão *“as crianças devem voltar para escola”*, impulsiona as seguintes paráfrases que irão refutar a hipótese ou se sobrepor ao pressuposto de que não é seguro retomar as atividades:

---

<sup>24</sup> O enunciador universal é "quando a enunciação representa o locutor como fora da história e submetido ao regime de verdadeiro ou falso" (Guimarães, 2002, p. 26).

- o Estado deve garantir o direito à educação;
- as crianças têm direito à educação que deve ser garantido pelo Estado;
- ir à escola é obrigatório.

O memorável da constituição movimenta o sentido de que a obrigatoriedade de ir à escola deve estar acima das restrições sanitárias impostas com a crise pandêmica e sustenta o posicionamento relativamente à questão da importância da retomada das atividades presenciais, significando no não enunciado:

- é meu dever cumprir a lei, portanto as crianças devem voltar às aulas.

Nesta forma de enunciar e defender o retorno presencial das atividades escolares, toda a argumentação recai sobre o direito da criança, esvaziando a problemática do retorno às atividades presenciais dentro do complexo sistema educacional brasileiro, além de apagar as condições e os protocolos sanitários. As legislações relativas à segurança dos servidores e dos professores, as condições de transporte para que os alunos possam ir à escola e a situação das famílias de todos os envolvidos na eventual retomada não aparecem como questão pertinente para a defesa.

Ao dizer algo, silenciemos outros dizeres possíveis, mas indesejáveis. Esse silêncio trabalha na formação de sentidos, os atravessa e os divide (Orlandi, 1992). Segundo Orlandi (1992, p. 10), “[...] a parte voltada ao silêncio é, sempre, em qualquer conjuntura histórico-social, mais importante do que o que se diz”. Neste caso, ao silenciar as questões apontadas acima, o dizer do locutor-secretário trabalha na (re)afirmação de sua certeza: a escola é um espaço seguro, e os alunos devem voltar. Há um silêncio sobre as condições sanitárias, econômicas e psicológicas da população.

No recorte 20, o retorno ao presencial é enunciado como certeza no dizer do secretário. Cabe pontuar que é mencionado um provável diálogo com o Conselho Estadual de Educação, mas apenas para decidir “o que será obrigatório ou não”, não para debater o retorno presencial, o que já é certeza. Tal posicionamento anula indiretamente a natureza consultiva e decisória de outras instâncias sociais.

*O decreto fala que caberá à secretaria determinar, mas obviamente se os alunos retornarem precisamos dos professores. Vamos publicar uma normativa na primeira quinzena de 2021 falando sobre convocação dos professores, observando grupo de risco, mas teremos, sim, nossos profissionais na escola. Também vamos discutir com o Conselho Estadual de Educação em janeiro o que será obrigatório ou não. Mas **com certeza** nós teremos aulas presenciais públicas (grifo nosso) (recorte 20).*

Não há espaço para diálogos ou réplicas, como foi destacado no início da carta aberta, no recorte 12. O que é ilustrado na resposta do secretário ao enviar seu e-mail como devolutiva ao grupo na tentativa de diálogo, indica que a carta, já publicada, só terá validade para ele se enviada oficialmente ao seu e-mail; é como se ele afirmasse não considerar o que se diz, uma vez que esse dizer só será legitimado se enviado oficialmente. Além disso, abre o sentido para que essa interlocução se estabeleça somente pelo correio eletrônico. Desmobilizando a tentativa de diálogo proposta pelo grupo, inserindo-a em trâmites burocráticos.

Tanto a falta de diálogo quanto a resposta do secretário nos chamam a atenção para um aspecto constitutivo da cena enunciativa: o político. Entendemos esse conceito, como o desenvolve Guimarães (2018, p. 50), enquanto da ordem do conflito, uma vez que o político

*se caracteriza pela oposição entre a afirmação de desigualdade em conflito com uma divisão desigual do real produzida enunciativamente pelas instituições que o organizam: organizam os lugares sociais e suas relações, identificando-os (ou seja, atribuindo-lhes sentido) [...]. Por este conflito o real se divide e redivide, se refaz incessantemente em nome do pertencimento de todos no todos.*

Diante disso, há esse conflito estabelecido na tentativa de ressignificar as decisões anunciadas pelo governo. No entanto, são enunciados que ecoam sem resposta, uma vez que o secretário e as figuras representativas do poder público desconsideram a interlocução com as partes envolvidas como gestão democrático para a tomada de decisões, negando qualquer possibilidade de redivisão ou ressignificação dos dizeres, logo, das práticas que foram ou serão adotadas. A cena enunciativa é assim configurada, no acontecimento da entrevista, em um locutor-secretário da educação que mobiliza alocutores os quais devem responder a sua ordem de retorno às atividades presenciais. Sem espaço para diálogo ou

(re)divisão de sentidos.

## Considerações finais

As certezas significadas nos dizeres do locutor-secretário da educação são um modo de negação dos fatos, da situação crítica vivida no momento pandêmico de 2020-2021, em que se evita por recomendação científica aglomerações e contato físico. Produzem-se certezas que se chocam com os dizeres da ciência, ao afirmar que a escola era um espaço seguro, que os alunos deveriam voltar às aulas presenciais. Para tal, evoca-se o lugar social de secretário da educação, reforçado pelo memorável da ciência, que supostamente respalda e legitima o dizer, e também por uma infundada referência às leis que se sobreporiam a qualquer recomendação, mesmo no contexto da pandemia.

O dizer do locutor-secretário da educação busca produzir efeitos de certeza e de convencimento, inscrevendo sua performatividade em um litígio de sentidos. Há nessa busca pela construção da certeza, uma (re)divisão do real<sup>25</sup>, um jogo entre lugares enunciativos que parece sempre favorecer determinadas figuras da enunciação, uma vez que os falantes são divididos desigualmente, não tendo os mesmos direitos ao dizer.

O locutor, em um discurso autoritário, desconsidera e faz valer sua autoridade gestora de modo anti-democrático, ameaçando punição aos pais cujos filhos não compareceram às aulas presenciais<sup>26</sup>, se negando à interlocução com os especialistas e com os diretamente envolvidos; produzindo certezas falsas e silenciando dizeres fulcrais. Essas certezas são ancoradas de modo mentiroso na ciência – se inscreve em um negacionismo da ciência sem assumir essa posição – fingindo que se segue a ciência ao falseá-la para legitimar seu dizer e nas leis, como a Constituição Federal.

---

<sup>25</sup> Relacionamos aqui ao conceito de político proposto por Guimarães (2002, p. 22) o qual se caracteriza por uma “contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos”.

<sup>26</sup> Trecho da entrevista: “O pai que não levar o filho para a escola pode ser punido? O pai ou mãe podem ser responsabilizados, sim. Podemos encaminhar para o conselho tutelar e caberá a ele fazer a tutela do direito da criança.”

O dizer do secretário, ao se dar como uma imposição normativa, é bem-sucedido<sup>27</sup> porque obriga o retorno às aulas e sua determinação é cumprida, porém, é mal-sucedido como dizer que deveria se dar no lugar de gestor em uma democracia e sustentado em atos de fala<sup>28</sup> de debate democrático.

## Referências

ASSUNÇÃO, Clara. Especialistas pedem revogação de aulas presenciais obrigatórias em São Paulo. *Rede Brasil Atual*, São Paulo, 3 nov. 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/especialistas-pedem-revogacao-de-aulas-presenciais-obrigatorias-em-sao-paulo/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer*. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas: 1990.

BETIM, Felipe; BENITES, [Afonso](#). Afastado até de Trump, Bolsonaro lidera negacionismo do coronavírus no mundo e incentiva ‘fake news’. *El País Brasil*, São Paulo, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-03-31/afastado-ate-de-trump-bolsonaro-lidera-negacionismo-do-coronavirus-no-mundo-e-incentiva-fake-news.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BETIM, Felipe. Um Governo negacionista e doente de covid-19. *El País Brasil*, Rio de Janeiro, 20 jul. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-20/um-governo-negacionista-e-doente-de-covid-19.html><https://brasil.elpais.com/brasil/2020-03-31/afastado-ate-de-trump-bolsonaro-lidera-negacionismo-do-coronavirus-no-mundo-e-incentiva-fake-news.html>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Uso precoce de cloroquina e ivermectina opõe médicos e pesquisadores*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/676189-uso-precoce-de-cloroquina-e-ivermectina-opoe-medicos-e-pesquisadores/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CAFARDO, Renata. Secretário de Educação de SP defende volta obrigatória dos alunos às escolas. *Estadão*, São Paulo, 21 dez. 2020. Disponível em:

---

<sup>27</sup> Segundo Austin (1990) os enunciados performativos podem ser divididos de acordo com as suas condições de felicidade, podendo serem bem-sucedidos ou mau-sucedidos. O enunciado bem-sucedido é aquele em que a ação por ele designada é realizada. O mau-sucedido ou nas palavras de Austin, infeliz, é aquele que por alguma condição específica não tem sua ação realizada.

<sup>28</sup> De acordo com John Austin (1975, p. 1) “produzir um enunciado é realizar/performar um ato”.

“O pai que não levar o filho para a escola pode ser punido?” Os embates na construção de certezas sobre o retorno presencial às aulas

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,secretario-de-educacao-de-sp-defend-e-volta-obrigatoria-dos-alunos-ao-ensino-presencial,70003559008>.  
educação. Acesso em: 10 jan. 2022.

CHAIB, Julia; MACHADO, Renato; REZENDE, Constança; VARGAS, Mateus. Relatório da CPI aponta negacionismo como política de Bolsonaro, filhos, ministros e apoiadores. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 16 out. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/10/relatorio-da-cpi-aponta-negacionismo-como-politica-de-bolsonaro-filhos-ministros-e-apoiadores.shtml>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CRUZ, Elaine Patrícia. Aulas presenciais em São Paulo devem ser reiniciadas em julho. *Agência Brasil*, São Paulo, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-04/aulas-presenciais-em-sao-paulo-devem-ser-reiniciadas-em-julho>. Acesso em: 20 fev. 2022.

DIRETORES da Prevent Senior admitem em CPI uso de 'kit Covid' na pandemia, mas dizem que médicos tinham autonomia. *G1 SP*, São Paulo, 3 mar. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/03/03/diretores-da-prevent-senior-admitem-em-cpi-uso-de-kit-covid-na-pandemia-mas-dizem-que-medicos-tinham-autonomia.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ELIAS de OLIVEIRA, Sheila. Certeza, Sentido, Conhecimento. *Revista Linguasagem*, São Carlos, v.34, p. 1-20, jan./jun. 2020. Número temático.

ESCOLA particular de Campinas que registrou surto de Covid confirma morte de professora. *G1*, Campinas, 3 mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/03/03/escola-particular-de-campinas-que-registrou-surto-de-covid-confirma-morte-de-professora.ghtml>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FREITAS, Clayton. Vistoria do TCE aponta problemas graves em escolas municipais e estaduais de SP. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 nov. 2021. Disponível em: <https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2021/11/vistoria-do-tce-aponta-problemas-graves-em-escolas-municipais-e-estaduais-de-sp.shtml>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GUIMARÃES, Eduardo. Espaço de enunciação, Cena enunciativa, Designação. *Fragmentum*, Santa Maria, v. 40, p. 49-76, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/17264/10431>. Acesso em: 20 fev. 2022.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica, enunciação e sentido*. Campinas: Pontes, 2018.

MEDEIROS, Israel. Bolsonaro retoma discurso negacionista e faz pronunciamento

eleitoreiro. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, 31 dez. 2021 . Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/12/4974558-bolsonaro-retoma-discurso-negacionista-e-faz-pronunciamento-eleitoreiro.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio*. No movimento dos sentidos. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

PALHARES, Isabela. Gestão Doria deixa de contar casos confirmados e mortes por Covid em escolas. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 30 ago. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/gestao-doria-deixa-de-contar-casos-confirmados-e-mortes-por-covid-em-escolas.shtml>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990.

PEREIRA, Felipe; MESQUITA, Patrick; BERMÚDEZ, Ana Carla. SP adia volta às aulas presenciais para 7 de outubro. *UOL*, São Paulo, 7 ago. 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/07/sp-adia-volta-as-aulas-presenciais-para-7-de-outubro.htm>. Acesso em: 10 fev. 2022.

REMA: Rede de Mães da Escola Pública por Direitos. *Famílias Pela Vida*, [S. l.], 1 nov. 2021. Disponível em: <https://remapordireitos.wixsite.com/info/post/carta-aberta-contr-obrigatoriedade>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Retomada consciente: Governo de São Paulo tem uma estratégia para retomar com segurança a economia do estado durante a pandemia do coronavírus. São Paulo: [Secretaria de Educação], 2021. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planoesp/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SOUZA FILHO, Danilo Marcondes de. *Apresentação de quando dizer é fazer*. A filosofia da Linguagem de J. L. Austin. Porto Alegre: Artes Médicas: 1990.

SP: Secretário de Educação defende volta obrigatória às aulas. *Carta Capital*, São Paulo, 21 dez. 2020 . Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/sp-secretario-de-educacao-defende-volta-obrigatoria-as-aulas/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TENENTE, Luiza. Bolsonaro é definido como 'um dos maiores negacionistas do coronavírus do mundo' em livro didático de escolas na Noruega. *G1*, São Paulo, 26 ago. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/08/26/bolsonaro-e-definido-como-um-do-s-maiores-negacionistas-do-coronavirus-do-mundo-em-livro-didatico-de-escolas-na-noruega.ghtml>. Acesso em: 13 out. 2022.

MOURA JÚNIOR, G. A; REIS, C. F.

“O pai que não levar o filho para a escola pode ser punido?” Os embates na construção de certezas sobre o retorno presencial às aulas

*Recebido em: 27 jun. 2023*  
*Aprovado em: 10 out. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Juliana de Barros Souto*

*Revisor de língua inglesa: Otto Ferreira*

*Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto*



## **Contribuições do ProfLetras para os letramentos laborais do professor-pesquisador**

### ***Contributions of ProfLetras to the workplace literacies of teacher-researchers***

### ***Aportes de ProfLetras a las alfabetizaciones laborales de docentes-investigadores***

Claudia Gean Carneiro Araujo<sup>1</sup>

 0000-0003-3978-1177

Ana Maria de Oliveira Paz<sup>2</sup>

 0000-0001-5621-4938

**RESUMO:** O Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), ofertado em rede nacional, no Brasil, é uma política pública com foco na formação continuada de professores de Língua Portuguesa. Em face disso, este artigo objetiva discutir em que medida esse programa pode contribuir para a ampliação dos letramentos laborais do professor-pesquisador. Teoricamente, a discussão sobre letramentos ancora-se nos estudos de Kleiman (1995, 2000, 2001, 2008), Oliveira (2016), Paz (2008) e Street (2013). Em termos metodológicos, este trabalho é do tipo documental (Gil, 1989) e assume abordagem de dados qualitativa-interpretativista (Moita Lopes, 1994). O *corpus* adotado contempla uma dissertação defendida no âmbito do programa (Araujo, 2020), cuja proposta focalizou o uso do dispositivo didático “projeto de letramento” como alternativa pedagógica que ressignifica a prática docente. As análises sinalizam a relevância do ProfLetras para o fomento da formação continuada e para ampliação dos letramentos laborais do professor, haja vista que possibilita ao profissional em formação a condição necessária a sua atuação como professor-pesquisador em sua própria sala de aula, transformando-a em um constante laboratório de pesquisa e intervenção pedagógica.

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Educação Básica nos Estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte. E-mail: [claudia.gean.carneiro.010@ufrn.edu.br](mailto:claudia.gean.carneiro.010@ufrn.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada. Docente no curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN) e do Mestrado Profissional em Letras da UFRN / Currais Novos. E-mail: [ana.paz@ufrn.edu.br](mailto:ana.paz@ufrn.edu.br)

**PALAVRAS-CHAVE:** ProfLetras; letramento laboral; professor-pesquisador.

**ABSTRACT:** The Professional Master's Program in Language teaching (ProfLetras), offered nationwide in Brazil, is a public policy designed to facilitate the ongoing professional development of Portuguese language teachers. This article explores to what extent to what extent this program can contribute to the enhancement of workplace literacies for teacher-researchers. The theoretical framework for this discussion on literacies is based on the works of Kleiman (1995, 2000, 2001, 2008), Oliveira (2016), Paz (2008) and Street (2013). Methodologically, this study follows a documentary approach (Gil, 1989) and adopts a qualitative-interpretative data analysis methodology (Moita Lopes, 1994). The document *corpus* used in this study encompasses a dissertation defended within the program (Araujo, 2020). The focus of this dissertation was on the use of the didactic tool "literacy project" as a pedagogical alternative that redefines teaching practices. The analysis highlights the significance of ProfLetras in promoting ongoing professional development and expanding the workplace literacies for teachers. We conclude that this program equips aspiring professionals with the necessary skills to function as teacher-researchers in their own workplaces, thereby transforming classrooms into perpetual laboratories for research and pedagogical intervention.

**KEYWORDS:** ProfLetras; workplace literacy; teacher-researcher.

**RESUMEN:** El Programa de Maestría Profesional en Literatura (ProfLetras), ofrecido en una red nacional, en Brasil, es una política pública enfocada en la formación continua de profesores de Lengua Portuguesa. A la luz de esto, este artículo tiene como objetivo discutir en qué medida este programa puede contribuir para la expansión de la alfabetización laboral de los docentes-investigadores. Teóricamente, la discusión sobre alfabetizaciones está anclada en los estudios de Kleiman (1995, 2000, 2001, 2008), Oliveira (2016), Paz (2008) y Street (2013). En términos metodológicos, este trabajo es de carácter documental (Gil, 1989) y adopta un enfoque cualitativo-interpretativo de datos (Moita Lopes, 1994). El corpus adoptado incluye una disertación defendida en el ámbito del programa (Araujo, 2020), cuya propuesta esta centrada en el uso del dispositivo didáctico "proyecto de alfabetización" como una alternativa pedagógica que da nuevo significado a la práctica docente. El análisis resalta la relevancia de ProfLetras para promover la formación continua y ampliar la alfabetización laboral del docente, dado que proporciona al profesional en formación las condiciones necesarias para su desempeño como docente-investigador en su propio aula, transformándose en un constante laboratorio de investigación e intervención pedagógica.

**PALABRAS CLAVE:** ProfLetras; alfabetización laboral; profesor-investigador.

## Considerações iniciais

O Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) visa à qualificação do professor de Língua Portuguesa atuante no Ensino Fundamental e/ou Médio<sup>3</sup> da educação pública, oportunizando-lhe formação continuada que

<sup>3</sup> Até o ano de 2022, o acesso ao ProfLetras era somente para professores efetivos do Ensino Fundamental. A partir da publicação do EDITAL N° 001/2023, em de agosto de 2023, o acesso foi ampliado tanto para professores temporários quanto do Ensino Médio.



conduza a atuar como um profissional reflexivo, capaz de diagnosticar fragilidades no ensino e, conseqüentemente, intervir de modo a atenuar os efeitos dessas fragilidades detectadas no processo de ensino-aprendizagem. Em consequência disso, o docente é orientado a não se conduzir como um mero transmissor ou mediador de conteúdos, mas como um agente de letramentos que investiga, compreende e busca recursos teórico-metodológicos com vistas a redimensionar a sua própria prática.

Nesse sentido, o processo de qualificação e de atividade laboral acontecem simultaneamente. Ao tempo que se debruça sobre atividades específicas do contexto acadêmico, tais como realização de leituras de natureza teórico-metodológicas, produção de artigos, participação em discussões e seminários, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos, o professor em formação também não se desvincula das práticas de seu ofício, pois permanece em suas salas de aula, desempenhando tarefas pedagógicas. Dentre suas atividades, estão ministração de aulas, identificação de dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, planejamento, aplicação e avaliação de atividades direcionadas ao restabelecimento dos rendimentos discentes, além de tarefas técnicas do ofício que compreendem igualmente a sua participação em reuniões, sessões de planejamento, correções de exercícios e atualização de diários de classe mediante os registros de aulas e conceitos dos alunos.

Para oferecer uma formação de qualidade, o ProfLetras apresenta uma estrutura curricular diversificada, que compreende as áreas de letramento e linguagem e abre possibilidades para que o mestrando se aperfeiçoe nos diversos campos da Língua Portuguesa. A exemplo dos componentes curriculares, há as disciplinas obrigatórias: Fonologia, variação e ensino; Texto e ensino; Gramática, variação e ensino; Literatura e ensino, além de outros 14 componentes optativos, dentre os quais se encontram as disciplinas: Elaboração de projetos; Gêneros discursivos ou textuais e práticas sociais; Alfabetização e letramento e outras tantas.

Esse conjunto de componentes objetiva garantir o aperfeiçoamento indispensável ao professor em efetivo exercício para que ele possa desenvolver suas práticas e atividades laborais com mais conhecimento e eficiência. Além da



oferta dessas disciplinas, o ProfLetras requer que o professor em formação seja aprovado em exame de proficiência em uma língua estrangeira.

Considerando o aspecto peculiar do ProfLetras, de alinhar teoria e prática, neste artigo, problematizamos a seguinte questão: *Em que medida o ProfLetras pode contribuir para que os letramentos laborais do professor-pesquisador sejam ampliados?* Com vistas a responder a esse questionamento, objetivamos discutir as implicações do programa para a ampliação dos letramentos laborais do professor-pesquisador.

Para tanto, adotamos uma metodologia de cunho documental, com abordagem qualitativa-interpretativista. Os métodos pautaram-se na análise de uma dissertação de mestrado, defendida em 2020, cujo foco voltou-se para uma intervenção realizada por meio do dispositivo didático *projeto de letramento* (Kleiman, 2000), que partindo de uma problemática existente no contexto real do aluno, oportunizou a realização de ações que contribuíram para o redimensionamento do ensino da língua materna no contexto escolar.

Teoricamente, no que concerne à abordagem sobre letramentos, consideramos os postulados de Street (2013) e Kleiman (1995); acerca de projetos de letramento, pautamo-nos em estudos publicados por Araujo (2020), Kleiman (2000) e Oliveira (2016). Quanto à formação de professores, consideramos os apontamentos de Kleiman (2001, 2008). Em relação ao letramento laboral, ancoramo-nos nos fundamentos instituídos por Paz (2008).

Para efeito de sistematização, este artigo apresenta cinco seções, distribuídas da seguinte maneira: na primeira, apresentamos estas considerações iniciais a fim de contextualizar a pesquisa; na segunda, expomos a normativa do ProfLetras no que diz respeito às prescrições e às realizações; na terceira, fundamentamos teoricamente a temática escolhida, refletindo acerca das contribuições do programa para a ampliação do letramento laboral do professor-pesquisador; na quarta seção, apresentamos a metodologia adotada no decorrer da pesquisa; na quinta, trazemos a análise de um recorte de dissertação de mestrado, cuja intervenção se efetivou por meio de um projeto de letramento. Por fim, na sexta seção, apresentamos as considerações finais, as quais retomam o propósito da pesquisa e abrem espaço



para que as discussões sobre o Profletras sejam ampliadas.

## **ProfLetras: O que prescrevem os documentos?**

Ao trazer à discussão temas sobre pós-graduação, há narrativas que se constroem em relação aos programas *stricto sensu* profissionais e acadêmicos. Silva (2021), por exemplo, pontua que os mestrados profissionais se detêm à formação continuada de sujeitos que emergem de seus ambientes de trabalho e buscam inovações tecnológicas e produtivas, enquanto que o mestrado acadêmico focaliza o aprofundamento de pesquisas científicas, tecnológicas ou artísticas. Para o estudioso, o mestrado profissional é um título terminal, uma vez que o mestrando não dá continuidade à sua investigação, seguindo para um doutorado, por exemplo. Contudo, isso pode apresentar exceções.

Silva (2021) destaca ainda que o foco do mestrado profissional é fazer com que o pesquisador compreenda o processo de pesquisa a partir de suas experiências de trabalho e consiga reconhecer objetos de investigação favoráveis ao melhoramento do futuro. Desse modo, põe em questão o elo que o pesquisador deve manter entre os letramentos acadêmicos e a prática profissional.

Nesse sentido, ao considerarmos a formação continuada de professores, é relevante destacarmos as necessidades que esses trabalhadores têm para desempenhar bem seu ofício. Sendo assim, os cursos ofertados precisam abordar teorias e oportunizar experiências que estejam em consonância com as vivências do docente em sala de aula. Dessa forma, será possível ressignificar o ensino e, conseqüentemente, garantir uma aprendizagem mais assertiva. De acordo com a Portaria de nº 389, de 23 de março de 2017, publicada pelo MEC, os programas de mestrado e doutorado profissionais objetivam:

- I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
- II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

*Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 4, p.155–175, 2023



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e  
IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

Nesse contexto, o Programa de Mestrado Profissional em Letras instaura-se como uma importante política pública que visa à formação de professores de Língua Portuguesa, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Sendo um programa *stricto sensu*, ofertado em rede nacional no Brasil, oportuniza ao profissional a vivência com conhecimentos inerentes à área de linguagem e literatura. Com isso, é possível desenvolver uma proposta de intervenção em sala de aula ou produzir material didático que mitigue problemas que interfiram na aprendizagem da língua materna.

Em seu Regimento Interno, no que diz respeito às finalidades, o artigo 1º assinala que “o Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras) visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência na Educação Básica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país”. Assim, assume o compromisso de oferecer condições para que o profissional receba formação adequada para ressignificar sua prática e, conseqüentemente, melhorar os índices de aprendizagem da língua materna.

Dentre os critérios de seleção para ingresso no programa, o professor precisa lecionar a disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental e/ou Médio da rede pública. Isso reforça a preocupação com a esfera de atuação docente. Porém, é importante salientar que, mesmo que a formação seja preponderante na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, outras questões permeiam o trabalho docente, como recursos materiais, tempo destinado às atividades, espaços e parceria escola-família.

De forma semelhante a outras modalidades de pós-graduação *stricto sensu*, o ProfLetras apresenta critérios que regem seu funcionamento. Desse modo, o fato de ser um curso profissional não o faz menos qualificado que um mestrado acadêmico. O Regimento Interno apresenta uma série de pré-requisitos, tanto no que se refere aos docentes ministrantes quanto à infraestrutura, para que o programa seja

*Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 4, p.155–175, 2023



ofertado. Conforme explicita o artigo 4º,

O PROFLETRAS é constituído por uma Rede Nacional de Instituições de Ensino Superior que atendem os seguintes requisitos de qualidade acadêmica:

I – ter corpo docente adequado e compatível para a oferta regular do curso com, no mínimo, (seis) docentes com titulação de doutor que atendam os critérios de produção para integrar o núcleo de permanentes;

II – dispor de infraestrutura adequada para a oferta regular do curso, apresentando, comprovadamente, biblioteca, laboratórios e ferramentas de ensino a distância (EaD) compatíveis com o número de vagas a ser ofertado;

III – ser credenciada para oferta da educação na modalidade EaD, no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB);

IV – apresentar adesão formal do dirigente máximo da instituição ou do representante legalmente constituído garantindo as condições plenas de funcionamento do curso.

Observamos, portanto, que a CAPES não estabelece distinção em relação aos critérios adotados na qualificação dos programas acadêmicos e profissionais. Sendo ofertado no âmbito na Universidade Aberta do Brasil (UAB), o ProfLetras opera em rede nacional e tem como coordenação a Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Com vistas a oferecer uma formação continuada que contribua para a ressignificação do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, o programa concentra suas pesquisas nas áreas de Linguagens e Letramento. As diretrizes para a pesquisa do trabalho final no mestrado profissional em letras – PROFLETRAS<sup>4</sup>, ao considerar o art. 1º, da Resolução nº 002/2018 – Conselho Gestor, de 11 de setembro de 2018, estabelece que

A pesquisa deverá ser de natureza obrigatoriamente interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa.

A estrutura curricular possibilita que o docente organize uma proposta de intervenção que impacte no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Sendo assim, é preciso que o professor seja sensível às necessidades da turma

---

<sup>4</sup> Diretrizes publicadas em 11 de setembro de 2018, alterando o artigo 1º da Resolução nº 001/2018.



focalizada na pesquisa. Ao tempo que desenvolve sua investigação, é participante dela, ou seja, realiza uma pesquisa-ação. Participando do contexto de aplicação e nele intervindo, o profissional tem uma dimensão maior acerca dos problemas que interferem na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Em relação ao Trabalho de Conclusão Final (TCF), o ProfLetras assegura ao mestrando a escolha entre um produto didático ou uma dissertação. Tendo como base a Portaria Normativa nº 17 – CAPES, as diretrizes para a pesquisa no ProfLetras, destacam que “o Trabalho de Conclusão Final (TCF) que tiver como produto principal um material didático, apresentando como suportes como vídeo, *software*, caderno pedagógico, entre outros, deverá vir acompanhado de um relatório de pesquisa que tenha, no mínimo, 50 páginas”. Para os professores-pesquisadores que optam por dissertação, devem apresentar tal texto em, no mínimo, 100 (cem) páginas.

É importante ressaltar que, caso seja necessário, o TCF deverá ser submetido ao Comitê de Ética da Pesquisa (CEP). Isso reflete a seriedade com que o programa trata a pesquisa e seus participantes. Não se trata, portanto, de uma mera aplicação de modelo didático-pedagógico, mas busca favorecer a reflexão para aqueles que se debruçam sobre um objeto de pesquisa e se propõem a intervir na realidade local, no caso em questão, a sala de aula de Língua Portuguesa. Assim, o pesquisador assume total responsabilidade pela geração, guarda, sigilo e divulgação dos dados da pesquisa.

Diante das possibilidades apresentadas pelo programa, muitos trabalhos assumem destaque por intervir diretamente na sala de aula. Ganham ênfase os trabalhos desenvolvidos por meio de Sequências Didáticas (SD), Projetos de Letramento (PL), Projeto Didático de Gêneros (PDG) e Letramento Literário. Tais propostas têm como foco a melhoria do ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Não se trata de ensinar o estudante a ler e/ou escrever, mas consiste em buscar alternativas para que essas práticas sejam ressignificadas no contexto escolar.

Conforme estão prescritos nas Resoluções, Portarias e Regimento Interno, o ProfLetras busca oferecer, de fato, uma formação qualificada aos docentes de



Língua Portuguesa atuantes na Educação Básica Pública. A exigência com o credenciamento de professores e instituições, bem como com o Trabalho de Conclusão Final refletem essa realidade. Ademais, as disciplinas ofertadas apontam caminhos para que o professor-pesquisador intervenha na sua realidade de trabalho e busque melhorias na aprendizagem.

Sobre esses caminhos, podemos citar a disciplina “Alfabetização e letramento”, que traz grandes contribuições para que sejam realizadas atividades de leitura e escrita pautadas no uso social. Com os conhecimentos construídos, o professor-pesquisador passa a refletir sobre o quão relevante é trabalhar a língua materna em consonância com as vivências dos estudantes. Abre possibilidades para que papéis de alunos e professores sejam redimensionados em busca de um propósito comum – a aprendizagem da língua em contextos reais de uso.

Salientamos que, além de oportunizar qualificação específica e contato dos mestrandos com os letramentos acadêmicos, o programa suscita o desenvolvimento de outros saberes necessários à prática docente, os quais denominamos letramentos no e para o trabalho ou letramento laboral (Paz, 2008), discutido na próxima seção.

## **Letramento laboral do professor-pesquisador**

Os letramentos contemplam os usos sociais da leitura e da escrita nas mais diversas instâncias, com vistas a atender a variados propósitos de interação. Sendo assim, em meio às interações sociais, os sujeitos constroem, ampliam e fazem usos de seus letramentos a fim de dar conta das exigências sociais com as quais se deparam em ambiências ou esferas da atividade humana em seu cotidiano.

Tomando como referência as pesquisas sobre os Novos Estudos de Letramento (NEL), Street (2013) destaca que o letramento é variável de acordo o contexto e a cultura e, em consequência, os resultados gerados pela diversidade de letramentos em diferentes situações também são diversos. Nesse sentido, “o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente

*Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 4, p.155–175, 2023



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

construídos” (Street, 2013, p. 53).

Em face disso, os estudos sobre letramento vêm se expandindo e ocupando diferentes campos onde há interação humana por meio da linguagem. Não raro, encontramos pesquisas ambientadas em espaços hospitalares, jurídicos, jornalísticos, dentre outros. Assim, não é redundante dizer o quão imprescindível é que esses estudos se debrucem sobre as implicações que os letramentos laborais (Paz, 2008) trazem para determinada área profissional ou trabalhador, uma vez que

ao focalizarmos o letramento no local de trabalho, estamos concebendo-o não apenas como um fenômeno situado, mas também como fenômeno múltiplo, visto que sua efetivação é motivada pelos inúmeros usos da leitura e da escrita, estabelecidos em atendimento às demandas de comunicação que ocorrem em um dado contexto laboral (Paz, 2008, p. 42).

Sob esse viés, destacamos que, no ambiente de trabalho do professor, são inúmeras e variáveis as práticas de leitura e escrita que se efetivam em virtude de uma demanda específica, de modo que o domínio dessas práticas traz implicações para o trabalho docente. Dessa forma, o letramento na e para a esfera do trabalho é uma prática situada que, além dos saberes inerentes e necessários à área de atuação, envolve “conhecimentos sobre as condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles” (Kleiman; Silva, 2008, p. 33). Esses conhecimentos são reflexos da imagem que o profissional constrói de si mesmo e de sua prática.

Ao se referirem ao “conjunto de conhecimentos necessários e pertinentes ao exercício da profissão”, Kleiman e Silva (2008, p. 34) denominam o letramento no e para o local como sendo um “letramento situado”, pois envolve não somente os saberes próprios do ofício, mas saberes relacionados à experiência, à prática pedagógica e à subjetividade. Para as estudiosas, o letramento no e para o trabalho docente

trata-se de um conjunto de conhecimentos teóricos sobre as diversas disciplinas que se ocupam da matéria objeto de ensino; de conhecimentos didáticos-pedagógicos e socioculturais sobre a comunidade alvo do ensino, de conhecimentos mais subjetivos, advindos de suas experiências profissionais, que resultam em estratégias e procedimentos de ensino e das capacidades de mobilização de textos e outros recursos didáticos a serem

*Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 4, p.155–175, 2023



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

usados segundo as condições de trabalho efetivamente encontradas, de acordo com a avaliação que o docente faz do sucesso ou insucesso para a aprendizagem, do contexto em construção. (Kleiman; Silva, 2008, p. 34).

Esse posicionamento aplica-se perfeitamente ao letramento laboral do professor-pesquisador, ou seja, ao letramento do profissional que, além de ministrar aulas, reflete e pesquisa sobre seu *métier*. Por meio da reflexão que faz acerca de si mesmo e das atividades que desenvolve, o professor se conecta à comunidade, redimensiona os espaços escolares e mobiliza recursos e saberes para um ensino mais efetivo e uma aprendizagem mais assertiva.

Nesse sentido, ao utilizar os letramentos acadêmicos a favor da práxis docente, o ProfLetras oportuniza uma formação intrinsecamente ligada ao campo do trabalho. Isso implica a vivência do professor com letramentos que estão para além das especificidades da disciplina que ministra. Observamos, portanto, que, ao participar das atividades propostas pelo programa, o professor desenvolve letramentos que reverberam na sua prática, ou seja, os letramentos laborais.

Assim, a qualificação repercute no ambiente de trabalho quando o professor-pesquisador é capaz de preparar materiais didáticos diversificados, ministrar aulas utilizando diferentes plataformas, operar equipamentos, registrar aulas e objetos de conhecimentos no ambiente virtual, desenvolver projetos de ensino e avaliar a aprendizagem. Ademais, há atividades, como planejamentos e reuniões, em que se reconhece a relevância da formação continuada de professores. Para realizar seu *métier* de forma competente, o professor vivencia os letramentos por meio dos diferentes gêneros de textos orais, escritos e multimodais que circulam na esfera do trabalho.

Mediante a exposição dos conceitos basilares para o desenvolvimento deste trabalho, na próxima seção, apresentaremos o percurso metodológico traçado para a investigação em tela.

## Metodologia

Para este artigo, adotou-se uma metodologia documental, que, segundo Gil

*Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 4, p.155–175, 2023



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

(1989, p. 73), “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos de pesquisa”. Nesse sentido, o *corpus* constitui-se de uma dissertação de mestrado que não foi, inicialmente, produzida para ser analisada, mas que pode servir a esse propósito. Ademais, adotamos uma abordagem qualitativa-interpretativista para “interpretar e reinterpretar” os dados gerados (Moita Lopes, 1994, p. 331).

Para empreender a metodologia adotada, por meio do repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), selecionamos uma dissertação desenvolvida no âmbito do ProfLetras, *campus* de Currais Novos-RN. Como critérios de seleção, procuramos trabalhos publicados no período compreendido entre 2020 e 2023 e que atendessem às exigências presentes em Regimento e Portarias do programa. Do universo de vinte e nove pesquisas que estabeleciam relação com o descritor “letramento”, buscamos filtrar um TCF que tratasse, especificamente, sobre “projetos de letramento”. Assim, ao analisar o texto, levamos em conta a estrutura da dissertação em relação aos elementos composicionais do gênero; e, em seguida, mapeamos como o projeto de letramento foi desenvolvido durante a intervenção realizada. Por fim, sinalizamos contribuições dos letramentos acadêmicos, vivenciados no ProfLetras, para a formação do professor-pesquisador.

A escolha dessa dissertação justifica-se pelo fato de a mestranda optar por uma alternativa didática que possibilitasse engajamento, aprendizagem coletiva e colaborativa, inclusão e uso da leitura e da escrita para atender às demandas sociais. Sendo assim, apresentamos, na seção seguinte, a análise de recorte de dissertação de mestrado, defendida em 2020, cuja intervenção foi aplicada por meio do dispositivo didático *projeto de letramento*.

## **Análise: Intervenção via projeto de letramento**

Um projeto de letramento (PL) consiste em um importante dispositivo didático (Oliveira, 2016) que busca mitigar os problemas que interferem na aprendizagem da linguagem. Apesar de um PL estar associado à ideia de problema, não é somente o

*Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 4, p.155–175, 2023



professor quem irá apontar as possíveis soluções. Em colaboração e mediante as possibilidades de cada participante, professor e estudantes promovem ações em que a leitura e a escrita sejam utilizadas de maneira situada. Com isso, espera-se que, gradativamente, os problemas que afetam a aprendizagem da língua materna sejam atenuados ou resolvidos. Para Kleiman (2000), um projeto de letramento refere-se a

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo a sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita [...]. (Kleiman, 2000, p. 238)

Nessa perspectiva, práticas de leitura e escrita ganham mais significância quando efetivadas por meio de um projeto de letramento. A preocupação com o uso social da escrita possibilita que alunos e professores utilizem essa técnica não apenas como atividades escolarizadas, mas para atender a demandas reais nos diversos contextos de interação humana. Baseado nos dizeres de pesquisadoras, como Kleiman e Oliveira (2016), a mestranda Araujo (2020) produziu, no âmbito do ProfLetras, uma dissertação, cuja proposta foi mediada por um projeto de letramento.

Em seu trabalho, a professora-pesquisadora discorre sobre os impactos do projeto de letramento para o ensino da escrita no contexto escolar. Atendendo a todas as exigências do Programa de Mestrado Profissional em Letras, a dissertação em tela apresenta 144 páginas. Além dos elementos pré e pós-textuais, podemos destacar a presença dos elementos fundamentais a um trabalho de pós-graduação *stricto sensu*, a saber: considerações iniciais, eixo metodológico da pesquisa, aporte teórico, relação entre teoria e prática (com destaque para o projeto de letramento) e considerações finais.

Ademais, o trabalho traz uma abordagem bem detalhada sobre o desenvolvimento de projetos de letramento na Educação Básica. Não se restringe à aplicação de uma metodologia de ensino, mas trata-se de uma pesquisa teórica e



interventiva, aliada às atividades docentes. Por meio dessa alternativa didática, a professora foi capaz de ressignificar sua prática à medida que procurou, juntamente com os estudantes, desenvolver atividades de leitura e escrita que tivessem mais sentido para os participantes do projeto. Ademais, proporcionou mais engajamento, inclusão e autonomia.

Conforme Kleiman (2000), um projeto de letramento parte de um interesse real na vida do estudante. Não cabe, pois, ao professor chegar com uma temática pré-definida e impor aos alunos o desenvolvimento das atividades; é preciso motivar os participantes, instigar, questionar sobre quais temas gostariam de trabalhar. É uma atividade que exige colaboração e reposicionamento identitário do aluno e do professor (Oliveira, Tinoco, Santos, 2014). Assim, o espaço de fala e de atuação é concedido a todos os participantes indistintamente.

Nas palavras de Oliveira (2016), para um PL, não é obrigatória uma temática definida, entretanto, isso pode acontecer se os participantes assim o desejarem. Na dissertação em análise, para que o PL fosse desenvolvido, a docente apresentou algumas possibilidades de temas (Quadro 1) a fim de que os estudantes escolhessem o problema mais recorrente no cotidiano escolar e que vinha afetando a aprendizagem da língua materna.

### Quadro 1 - Enquete

<p><b>Enquete:</b> Assinale a (s) temática (s) que você gostaria que fosse (m) trabalhada (s) na escola:</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Drogas: vendas e consumo</li><li><input type="checkbox"/> O respeito com as pessoas</li><li><input type="checkbox"/> Indisciplina e conflitos (brigas) na escola</li><li><input type="checkbox"/> Saúde pessoal e coletiva</li><li><input type="checkbox"/> <i>Bullying</i></li><li><input type="checkbox"/> Sexualidade e gravidez na adolescência</li><li><input type="checkbox"/> Política: desvios de verbas públicas</li><li><input type="checkbox"/> O esporte na formação do jovem</li><li><input type="checkbox"/> Outro. Qual?</li></ul>
---

Fonte: (Araujo, 2020, p. 69).

Diante das alternativas dispostas na enquete, os participantes escolheram o tema saúde pessoal e coletiva, pois era uma questão presente na esfera escolar e precisava ser discutida com mais atenção. Para o grupo do PL, se algum aluno ou

*Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 4, p.155–175, 2023



professor estivesse com algum problema de saúde, estaria comprometendo o desempenho escolar, afetando, dessa maneira, outros colegas e profissionais.

A partir da escolha do tema, foi realizada uma reunião com os pais/responsáveis pelos alunos para esclarecer em que consistia o projeto, sua relevância, como as atividades seriam desenvolvidas, além de solicitar a permissão para que os estudantes participassem das ações. Ademais, foi esclarecido que a intervenção era parte integrante de uma pesquisa de mestrado e que a professora estaria, simultaneamente, como pesquisadora e participante. Os pais acolheram a proposta, pois compreenderam que o PL traria muitas contribuições para aprendizagem da leitura e da escrita de seus filhos, tanto na escola quanto em outras esferas sociais.

Com autorização em mãos, as ações do projeto foram planejadas que, apesar de planejadas, poderiam sofrer alterações em virtude das necessidades que surgissem. É importante salientar que em um PL são realizados vários eventos de letramento, nos quais um ou mais textos escritos sempre estarão presentes. Ademais, os gêneros discursivos não são selecionados *a priori*; emergem de acordo com a situação, ou seja, consideram a necessidade do evento de letramento e dos participantes. Sendo assim, é muito comum que determinado gênero seja central no evento, mas outros se fazem presentes para agregarem mais valor às ações realizadas. A seguir (Quadro 2), temos uma vista sobre como a professora-pesquisadora planejou as ações do PL.

**Quadro 2** - Planificação das ações desenvolvidas no projeto: 2º semestre 2018

Eventos	Objetivos	Período de execução	Lugar de execução	Responsável	Artefatos
Realização de diagnose dos alunos	Conhecer eventos de letramentos que discentes participam diariamente.	Junho/2018	Sala de aula	Professora	Papel, caneta
Reunião com os alunos	Apresentar o Projeto de Letramento e receber sugestões de atividades.	Julho /2018	Sala de vídeo	Professora	Projektor de multimídia, computador, celular, papel, caneta.
Reunião com os pais dos alunos	Apresentar o Projeto de Letramento, receber sugestões de atividades e pedir autorização para que os filhos participassem.	Agosto/2018	Sala de vídeo	Professora, direção e coordenação	Projektor de multimídia, computador, celular, papel, caneta

Visita à unidade básica de saúde (UBS)	Conhecer o órgão responsável pelo PSE e convidar um representante para realizar uma palestra de orientação sobre saúde individual e coletiva.	Set./2018	UBS	Professora, alunos e colaboradores	Bloco de anotações e caneta
Oficinas de letramento/ leitura de textos de gêneros discursivos	Promover o letramento por meio da leitura de diversos textos que circulam socialmente, como panfletos, cartas, convites, ofício, notícias.	Agosto a nov./2018	Sala de aula	Professora e alunos	Cartazes, panfletos, ofícios, folders, papel, caneta, computador, impressora
Oficinas de letramento/ produção de textos de diferentes gêneros discursivos	Promover o letramento por meio da produção de diversos textos que circulam socialmente. Desenvolver a prática escrita do aluno em situações reais de uso.	Agosto a nov./2018	Sala de aula	Professora e alunos	Papel ofício, caneta, lápis grafite e de cor, cola, imagens.
Realização de rodas de conversas	Orientar os discentes com relação ao autocuidado e o cuidado com o outro no espaço coletivo	Out./2018	Sala de vídeo	Profissionais da saúde, professores e alunos.	Data show, caixa de som, panfletos, celular.

Fonte: (Araujo, 2020, p. 75)

O quadro apresentado é apenas um recorte dos eventos que foram realizados durante o projeto de letramento<sup>5</sup>. Dele, destacamos as oficinas de letramento, nas quais os estudantes experienciaram práticas de leitura e escrita colaborativas. Tais atividades, a nosso ver, fortaleceram o trabalho em grupo e contemplaram uma aprendizagem mais assertiva. Nos vários eventos de letramento, os estudantes tiveram o contato com textos escritos, os quais se constituíram artefatos materiais (Hamilton, 2000) indispensáveis às atividades realizadas.

Tendo em vista que o evento de letramento se baseia em “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como nos processos e estratégias interpretativas” (Kleiman, 1995, p. 40), as oficinas de letramento revelaram não apenas que os estudantes se apropriaram do gênero em estudo, mas também o utilizaram de maneira situada, compreendendo seus sentidos e valores.

Salientamos que, na turma cuja intervenção foi realizada, havia uma pessoa com deficiência, contudo, não houve restrição para sua participação nas atividades propostas. Nesse sentido, “as oficinas de letramento propiciaram a inclusão de todos

<sup>5</sup> No ano seguinte (2019), deu-se continuidade ao projeto, pois ainda havia práticas de letramento a serem vivenciadas pelos participantes



os alunos, mobilizaram habilidades particulares de cada um para o desenvolvimento do gênero proposto e expandiram formas de interação e cooperação” (Araujo, 2020, p. 85). Tal situação demonstra a sensibilidade da professora-pesquisadora em considerar outros valores e atitudes que permeiam o processo educativo.

Para Araujo (2020), ao organizarmos as ações de uma oficina de letramento, precisamos observar quais objetivos pretendemos alcançar com os gêneros discursivos que são lidos e/ou produzidos. Em face disso, é importante que sejam contemplados gêneros que, de fato, circulam na sociedade. Sendo assim, durante uma das oficinas (Figura 1), foi trabalhado o gênero panfleto que, levando em conta ser bastante utilizado para divulgar produtos e serviços, além de apresentar uma linguagem multissemiótica, poderia motivar os alunos para atividades de leitura e escrita que tivessem uma função social.

**Figura 1** - Oficina de leitura e escrita: produção de um gênero a partir de outro



Fonte: Araujo (2020, p. 83)

Segundo a docente, a oficina em foco possibilitou o engajamento entre os participantes do projeto e oportunizou o desenvolvimento de outras habilidades, como autonomia e protagonismo para atuação na vida social. Tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos estudantes, a professora-pesquisadora preferiu trabalhar com recortes de textos. Desse jeito, a partir do gênero discursivo cartaz, os alunos produziram outro gênero (panfleto). Dada à organização inerente às oficinas de letramento, “o processo de escrita iniciou-se com o planejamento, com a leitura e releitura do que se escreveu e com a organização de ideias, além de se observar os propósitos comunicativos inicialmente apresentados para cada peça escrita” (Araujo,

*Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 4, p.155–175, 2023



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

2020, p. 83).

É importante sublinhar que, antes de desenvolver o PL na turma, a professora-pesquisadora precisou recorrer a conhecimentos acadêmicos que estivessem alinhados a seus objetivos de intervenção e lhe dessem suporte para ressignificar sua prática. A partir de leituras orientadas acerca dos estudos de letramento, especialmente projetos de letramento, pôde-se vislumbrar alternativas didáticas que fossem favoráveis à prática situada da leitura e da escrita.

Além dos conhecimentos acadêmicos, salientamos que foi relevante considerar os conhecimentos profissionais para que a intervenção fosse efetivada com êxito. Com a experiência focalizada, observamos a diminuição do hiato existente entre teoria e prática, assim também ratificamos que foram vários os letramentos vivenciados pelo professor-pesquisador, ou seja, o professor que investiga sua própria prática e procura mecanismos para ressignificá-la quando julgar necessário.

## Considerações finais

Discutir contribuições do Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – para ampliação dos letramentos laborais do professor-pesquisador permitiu-nos observar que, apesar de ser considerado por alguns estudiosos como um curso terminal, é um programa *stricto sensu* que assume os mesmos valores de um mestrado acadêmico. O Regimento Interno, as Resoluções e as Portarias demonstram o quão criterioso é em termos de credenciamento de professores formadores, estrutura das Instituições de Ensino Superior (IES) proponentes e Trabalho de Conclusão Final (TCF).

Nesta pesquisa, pontuamos as condições em que o TCF deve ser apresentado, demonstrando que o mesmo deve propor uma intervenção na realidade local, de modo que sejam vislumbradas melhorias no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Exemplo disso foi o trabalho de Araujo (2020), que destacou a ressignificação da prática pedagógica por meio de um projeto de letramento. Por intermédio do dispositivo apresentado, professora e alunos

*Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 4, p.155–175, 2023



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

envolveram-se em práticas situadas de leitura e escrita, demonstrando que essas técnicas devem ser utilizadas em contextos reais de interação humana e para atender às diversas demandas sociais.

O ProfLetras contribui significativamente para a formação do professor-pesquisador, ou seja, para o profissional que, além de dominar as especificidades da disciplina que leciona, precisa desenvolver outras habilidades imprescindíveis ao seu *métier*. Nesse sentido, o programa em análise, ao diminuir o hiato existente entre os letramentos acadêmicos e os letramentos laborais, possibilita que o professor insira-se no campo de investigação para estudá-lo e nele intervir. Isso contribui para que o docente mobilize diferentes capacidades e recursos que ampliam seus letramentos e ressignificam o ensino da língua materna na Educação Básica.

O programa representa, portanto, uma política pública indispensável à formação docente; é uma oportunidade para que os professores sejam constantes pesquisadores em suas salas de aula e intervenham nas problemáticas existentes, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Entretanto, faz-se necessário expandir as discussões em algumas áreas específicas, a exemplo da Linguística Aplicada, cujos estudos ainda são efetivados de maneira muito superficial. Isso deixa lacunas na formação, principalmente, dos pós-graduandos que não veem o mestrado profissional como um título terminal, mas como uma importante política pública que pode oportunizar uma preparação qualificada tanto para agir no contexto escolar como para quem pretende continuar na pesquisa e seguir para um doutorado, por exemplo.

## Referências

ARAUJO, Claudia Gean Carneiro. *Projetos de letramento: impactos no ensino de escrita no contexto escolar*. 2020. 144f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31789>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. *Portaria nº 389, de 23 de março de 2017*. Dispõe sobre o mestrado e

*Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 4, p.155–175, 2023



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/documentos/481850402/mec>. Acesso em 02 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Orgs.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p. 16-33.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela Bustos. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela Bustos.; SIGNORINI, Inês (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KLEIMAN, Angela Bustos.; SILVA, Simone B. Borges. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: KLEIMAN, Angela Bustos; OLIVEIRA, Maria do Socorro. *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRN, 2008.

KLEIMAN, Angela B. *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmVJpFv4bk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 ago.2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A. [S.l], v. 10. n. 2. p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/download/45412/29985>. Acesso em: 7 ago. 2023.

OLIVEIRA, Maria. S. O que é, como se faz e o que significa trabalhar com projeto de letramento. In: SATO, D. T. B.; BATISTA JUNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R.(org.). *Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento*. Pipa comunicações, 2016. p. 279-303.



OLIVEIRA, Maria. S.; TINOCO, Glícia. Marili Azevedo de Medeiros; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. 2. ed. Natal/RN: EDUFRN, 2014.

PAZ, Ana Maria de Oliveira. *Registros de ordem e ocorrências: uma prática de letramento no trabalho de enfermagem hospitalar*. 2008. 38f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/16302>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVA, Ananias A. O ensino de leitura em dissertações do profletras: radiografia de propostas de intervenção na educação básica. *Odisseia*, Natal, RN, v. 6, p. 111-131, jun-jul. 2021. <https://doi.org/10.21680/1983-2435.2021v6n1ID25119>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/25119>. Acesso em: 27 abr. 2023.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN. PROFLETRAS. Conselho Gestor. *Resolução nº 002/2018, de 11 de Setembro de 2018*. Altera o Art. 1, I da Resolução 001.2018 - PROFLETRAS, que define as diretrizes para a natureza do trabalho final do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Natal, 2018. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/documentos/298954975/2018>. Acesso em: 02 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN. CONSEPE. *Resolução nº 232/2021, de 24 de agosto de 2021*. Aprova atualização do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, em Rede Nacional, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA. Natal, 2021. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/funcionamento/regimento>. Acesso em: 02 ago. 2023.

*Recebido em: 29 out. 2023.*  
*Aprovado em: 04 dez. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli*  
*Revisores de língua inglesa: Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli e Pedro Americo Rodrigues Santana*  
*Revisora de língua espanhola: Daiane Aparecida Martins*



## **Entre o sagrado e o profano na passarela da carnavalização: uma análise dialógica de *Rupaul's Drag Race*<sup>1</sup>**

***Between the sacred and the profane in the carnivalization catwalk: a  
dialogical analysis of *Rupaul's Drag Race****

***Entre lo sagrado y lo profano en la pasarela de la carnavalización:  
un análisis dialógico de *Rupaul's Drag Race****

Paulo Eduardo Ferreira da Silva<sup>2</sup>

 0000-0002-8993-0022

Matheus Silva de Souza<sup>3</sup>

 0000-0001-6503-3426

Maria da Penha Casado Alves<sup>4</sup>

 0000-0003-1762-5210

Júlia Dayane Ribeiro da Costa<sup>5</sup>

 0000-0001-6619-6251

**RESUMO:** A aclamada série de televisão *RuPaul's Drag Race* é um espetáculo de criatividade e autenticidade, no qual *drag queens* de todo o mundo disputam uma competição acirrada, exibindo arte e talento, em apresentações que carregam elementos verbo-ideológicos significativos. Diante disso, este artigo objetiva analisar como aspectos da cosmovisão carnavalesca (Bakhtin, 2018) se manifestam nas performances das *drag queens*, destacando elementos que evidenciam uma subversão valorativa em torno da relação contrastiva entre o que é sagrado e o que é profano, presentes na expressão artística das participantes do reality show durante a execução do *Snatch Game*. Para tanto, o presente estudo, de caráter qualitativo-interpretativista (Minayo, 2002), situado no campo da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006, 2009), tem como base analítica as contribuições teórico-filosóficas do *Círculo de Bakhtin* (Bakhtin, 2000, 2011, 2015, 2016, 2017, 2018;

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

<sup>2</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UFRN). E-mail: [paulo.silva.083@ufrn.edu.br](mailto:paulo.silva.083@ufrn.edu.br).

<sup>3</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UFRN). E-mail: [matheu-srn@hotmail.com](mailto:matheu-srn@hotmail.com).

<sup>4</sup> Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UFRN). E-mail: [penhalves@msn.br](mailto:penhalves@msn.br).

<sup>5</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UFRN). E-mail: [julia.costa.067@ufrn.edu.br](mailto:julia.costa.067@ufrn.edu.br).

Volóchinov, 2018) acerca da abordagem dialógica da linguagem e da construção do enunciado concreto. Os dados desta análise, gerados pelo suporte metodológico do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), apontam para a formação de uma arena discursiva caracterizada pela resistência e pelo questionamento das convenções sociais, destacando a carnavalização como uma ferramenta eficaz na desconstrução e ressignificação das normas sociais em vigor na sociedade contemporânea.

**PALAVRAS-CHAVE:** Drag Queens; Dialogismo; Carnavalização.

**ABSTRACT:** The acclaimed television series RuPaul's Drag Race is a spectacle of creativity and authenticity, in which drag queens from all over the world participate in fierce competition, displaying art and talent, in performances that carry significant verbal-ideological elements. This article aims to analyze how aspects of the carnival worldview (Bakhtin, 2018) manifest themselves in drag queens' performances, and entifying elements that highlight a subversion of values around the contrastive relationship between what is sacred and what is profane during the execution of the Snatch Game. To this end, the present study, of a qualitative-interpretative nature (Minayo, 2002), within the field of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006, 2009), has as its analytical basis the theoretical-philosophical contributions of the Bakhtin Circle (Bakhtin, 2000, 2011, 2015, 2016, 2017, 2018; Volóchinov, 2018) on the dialogical approach to language and the construction of the concrete statement. The data for this analysis, generated by the methodological support of the Evidence Paradigm (Ginzburg, 1989), points to the formation of a discursive arena characterized by resistance and the questioning of social conventions. It highlighting carnivalization as an effective tool in the deconstruction and resignification of social norms in contemporary society.

**KEYWORDS:** Drag Queens; Dialogism; Carnivalization.

**RESUMEN:** La aclamada serie de televisión RuPaul's Drag Race es un espectáculo de creatividad y autenticidad, en el que drag queens de todo el mundo participan en una feroz competencia, mostrando arte y talento, en actuaciones que llevan importantes elementos verbales-ideológicos. Ante esto, este artículo tiene como objetivo analizar cómo aspectos de la cosmovisión carnavalesca (Bakhtin, 2018) se manifiestan en las actuaciones de las drag queens, destacando elementos que resaltan una subversión de valores en torno a la relación contrastiva entre lo sagrado y lo profano, presente en expresión artística de los participantes del reality show durante la ejecución del Snatch Game. Para eso, el presente estudio, de carácter cualitativo-interpretativo (Minayo, 2002), ubicado en el campo de la Lingüística Aplicada (Moita Lopes, 2006, 2009), tiene como base analítica los aportes teórico-filosóficos del Círculo de Bajtín. (Bakhtin, 2000, 2011, 2015, 2016, 2017, 2018; Volóchinov, 2018) sobre el abordaje dialógico del lenguaje y la construcción del enunciado concreto. Los datos de este análisis, generados con el apoyo metodológico del Paradigma de la Evidencia (Ginzburg, 1989), apuntan a la formación de un ámbito discursivo caracterizado por la resistencia y el cuestionamiento de las convenciones sociales, destacando la carnavalización como una herramienta eficaz en la desconstrucción y resignificación de las normas sociales vigentes en la sociedad contemporánea.

**PALABRAS CLAVE:** Drag Queens; Dialogismo; Carnavalización.

## Introdução

As *drag queens*<sup>6</sup>, com sua indumentária e vasta gama de expressões artísticas, atualmente, têm recebido valorização em alguns campos específicos no âmbito do entretenimento, como na música, no cinema e nos programas televisivos. O destaque para esse último item da lista mencionada é o programa *Rupaul's Drag Race*, o qual tem sido, desde 2009, responsável por nos apresentar diversas personalidades e catapultá-las no *show biz*.

RuPaul é uma figura icônica na cultura *LGBTQIAPN+*<sup>7</sup>, na indústria do entretenimento e na cultura pop, e tem utilizado sua plataforma midiática em torno de *Drag Race* para promover a aceitação da pluralidade de expressões humanas, fomentar o debate sobre os direitos da comunidade acima citada e propiciar a representação social de pessoas de todas as identidades de gênero e orientações sexuais. O programa foi concebido como um *reality show* de competição no qual as habilidades das *drag queens* são postas à prova em diversos desafios, incluindo moda, maquiagem, interpretação, comédia e muito mais. Seu sucesso levou à criação de várias edições internacionais do programa e *spin-offs*, como *RuPaul's Drag Race All Stars* e *RuPaul's Drag Race: Untucked*, inclusive no contexto brasileiro, com a versão nacional do formato americano, intitulada *Drag Race Brasil*.

Ao longo de suas temporadas, em meio aos desafios que são encarados pelas participantes, intensifica-se o uso da comédia como um artifício para a construção composicional<sup>8</sup> dos episódios, sendo um desses o *Snatch Game*,

<sup>6</sup> De forma sucinta, *drag queens* são artistas que fazem uso da representação feminina, explorando suas capacidades criativas por meio de maquiagem, trajes extravagantes e perucas em apresentações no palco (Lopes, 2023).

<sup>7</sup> Segundo Moreira (2022), a sigla *LGBTQIAPN+* é a sigla que representa socialmente as lésbicas, gays, travestis, transexuais, queers, intersexuais, assexuais, pansexuais e indivíduos não binários, além de outras variações de sexualidade e gênero, representadas pelo símbolo +.

<sup>8</sup> Para Mikhail Bakhtin (2016), a linguagem é materializada por meio da construção de enunciados concretos, correspondentes, por sua vez, a uma gama de *gêneros do discurso*. Caracterizando os *gêneros* como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, o filósofo considera que eles “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, *acima de tudo*, por sua construção composicional” (Bakhtin, 2016, p.11-12). A *construção composicional*, especificamente, relaciona-se à maneira com a qual os elementos constitutivos de um determinado *gênero* são organizados em prol do acabamento discursivo de um enunciador ante o seu produto enunciativo, edificado em atenção às necessidades e aos sentidos emergentes da situação comunicativa da qual faz parte.

paródia do famoso jogo de televisão *Match Game*, tornando-se um dos quadros mais aguardados e queridos pelos fãs do programa. Nele, as concorrentes são desafiadas a se transformar em celebridades já consagradas e a responder a perguntas com teor cômico e provocativo em um formato de jogo de perguntas e respostas. As *drag queens*, nesse íterim, têm a oportunidade de homenagear seus ídolos e, ao fazer isso, celebrar figuras importantes que tiveram um impacto significativo em suas próprias vidas. Além disso, tais personificações também podem ajudar a educar o público sobre a história e a influência de diferentes personalidades ao longo do tempo.

Diante desse cenário, durante o desenvolvimento deste artigo, objetivamos explorar como a carnavalização, fenômeno estudado pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, manifesta-se nas *performances* das *drag queens*, destacando, como categoria de análise, aspectos de uma subversão valorativa em torno da relação contrastiva entre o que é sagrado e o que é profano, presentes na expressão artística das participantes do *reality show* durante a execução do desafio supracitado. Temos como base teórico-metodológica os estudos do *Círculo de Bakhtin*<sup>9</sup> sobre a carnavalização e o enunciado concreto (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2018).

Nesse sentido, esta investigação está situada no campo de pesquisa *qualitativo-interpretativista*<sup>10</sup> da Linguística Aplicada, de caráter científico *mestiço*, *indisciplinar* ou, ainda, *transdisciplinar* (Moita Lopes, 2006, 2009)<sup>11</sup>. Para esse fim,

<sup>9</sup> Utilizamos a denominação *Círculo de Bakhtin* para nos referirmos aos pressupostos teórico-filosóficos de pensadores como Mikhail Bakhtin (1895-1975), Pável Medviédev (1892-1938) e Valentin Volóchinov (1895-1936), os quais discutem categoriais em torno da realização concreta da linguagem como fruto do processo de interação discursiva e dialógica entre os sujeitos.

<sup>10</sup> Segundo Minayo (2002, p. 21-22), a abordagem de pesquisa qualitativa visa a produzir análises e interpretações acerca de um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis”. Assim, a pesquisa qualitativa-interpretativista está atenta às possibilidades analíticas de um dado objeto de pesquisa, prestigiando e privilegiando os sentidos produzidos pelos sujeitos em suas práticas sócio-históricas.

<sup>11</sup> Conforme os pensadores da área, a Linguística Aplicada é *mestiça* por não se limitar apenas à Linguística Tradicional, de base teórico-descritiva. Ela incorpora princípios e conceitos de diversas disciplinas, mesclando várias abordagens disciplinares (Moita Lopes, 2006). Ela é *INDisciplinar* no sentido de que não se prende a uma única abordagem metodológica ou teórica “porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos” (Moita Lopes, 2009, p. 19). Nesse campo de atuação científica, são escolhidas as ferramentas e teorias que são mais relevantes para o problema em questão definido pelo linguista aplicado. Por esse viés, a nossa ação, ainda, é *transdisciplinar*, perpassando as

utilizamos o *Paradigma Indiciário* (PI) (Ginzburg, 1989) como método para a construção dos dados, alcançada a partir da realização de *prints* do episódio 2 da temporada 7 do especial *Rupaul's Drag Race All Stars*, e do episódio 4 da temporada 15 do programa regular *Rupaul's Drag Race*<sup>12</sup>, ambos recentemente exibidos e disponíveis na plataforma *Paramount+*<sup>13</sup>. Esse método nos auxiliará durante o processo de desvelar os traços linguístico-discursivos que demarcam a carnavalização nos enunciados (imagens) que serão analisados, pois, consoante Ginzburg (1985, p. 145), o PI é “baseado em indícios imperceptíveis para a maioria”; por essa razão, o foco estará nos detalhes, nas pistas deixadas pelos seres de linguagem cujos enunciados serão analisados nesta pesquisa.

Assim, iniciaremos nossa discussão neste trabalho tecendo uma reflexão acerca de conceitos agenciados no espectro da *abordagem dialógica da linguagem* e sobre a manifestação do fenômeno da carnavalização, com questões atinentes ao corpo grotesco e ao riso na produção discursiva. Passaremos, em seguida, para a análise dos dados gerados durante o estudo e, por fim, faremos algumas considerações finais (e inacabadas) sobre os aspectos relevantes do nosso percurso investigativo.

## O Círculo de Bakhtin e a abordagem dialógica da linguagem

A perspectiva teórico-filosófica desenvolvida pelos pensadores do *Círculo*, aqui denominada de *abordagem dialógica da linguagem*, questiona e reconfigura as concepções tradicionais de língua/linguagem, ao atribuir um papel central ao contexto social e às situações comunicativas na compreensão das práticas discursivas produzidas pelos sujeitos no processo de interação. As ideias em torno

---

fronteiras disciplinares, mantendo-se em contínua transformação epistemológica (Moita Lopes, 2009).

<sup>12</sup> Os *prints* são organizados por suas devidas minutagens em que ocorrem na gravação em vídeo, ordem de aparecimento e descrição geral da cena. O trabalho com *prints* de produções audiovisuais (enunciados) tem sido bastante produtivo no âmbito dos estudos da linguagem, tal como visualizamos na dissertação de Jerônimo (2022), na qual analisou-se a *(re)produção grotesca do inacabamento identitário da comunidade LGBTQIA+ na série Sex Education*.

<sup>13</sup> O uso das imagens para fins não comerciais do respectivo produto audiovisual é concedido pela própria plataforma de *streaming*. A plataforma está disponível em: <https://www.paramountplus.com/br>.

dessa proposta epistemológica foram desenvolvidas na União Soviética, durante o século XX, período em que a Revolução Russa e a ascensão do marxismo tiveram um impacto significativo na maneira como a linguagem e a comunicação eram percebidas (Faraco, 2009).

Segundo Valentin Volóchinov (2018), a linguagem é inerentemente ideológica<sup>14</sup>, o que significa dizer que ela reflete (representa) e refrata (reinterpreta) as ideologias e os valores implicados na existência de uma determinada cultura ou sociedade. Nessa perspectiva, acredita-se que a linguagem não é neutra, mas, sim, uma atividade responsiva-ativa carregada de significados culturais e ideológicos em que os seres constituem as suas ações e atribuem novos sentidos ao mundo no qual se inserem. Com essa assertiva, é perceptível que o material verbal é um todo ideologicamente construído de sentidos sócio-histórico-culturais, uma vez que “tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. *Onde não há signo também não há ideologia*” (Volóchinov, 2018, p. 91, grifos do autor).

Nesse sentido, a linguagem é uma arena de constante interação social, em que diferentes vozes e pontos de vista se encontram, na qual percebemos constantes embates verbo-ideológicos que situam os falantes e os seus respectivos dizeres numa *luta de classes* (Volóchinov, 2018). No entremeio dessa *luta*, trocas dialógicas e discursivas são empreendidas entre os falantes que, ao produzirem seus enunciados, incorporam ideologias da vida na linguagem por meio de atos valorativos, usos de palavras e discursos que refletem e refratam, num processo indissociável, as crenças e os valores compartilhados por uma determinada comunidade. Portanto, o conteúdo ideológico é intrínseco à produção comunicativa, bem como aos sujeitos em constante construção sócio-histórica, os quais constituem-se na e pela linguagem para expressar e reforçar suas axiologias.

Em suma, por meio da linguagem, as ideologias de uma comunidade são comunicadas, negociadas e perpetuadas, desempenhando um papel fundamental

---

<sup>14</sup> É válido salientar que, para Faraco (2009, p. 46), “ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais” que compõem o espectro valorativo da linguagem em uso. Dessa maneira, a ideologia é um conjunto de valores sócio-históricos incorporados à comunicação verbal por meio dos signos que fazem parte da atividade vivencial dos sujeitos.

na construção da identidade cultural e na compreensão compartilhada pelos partícipes de uma sociedade. Em se tratando disso, por meio de multidirecionamentos sógnicos, Volóchinov (2018, p. 110, grifo do autor) acredita que “ao realizar-se no processo da comunicação social, todo signo ideológico, inclusive o signo verbal, é determinado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social”. Acrescentando-se a essa discussão, para Volóchinov (2018), transcendendo a idealização de um *signo puramente linguístico*, apenas dotado de um significante e um significado, o signo é *ideológico* por natureza. Através dele, as ideologias circulantes na vida penetram a comunicação verbal, encarnando objetos e temas presentes no mundo da vida, num movimento sógnico que *reflete* a realidade sócio-histórica com certo grau de representatividade e *refrata*<sup>15</sup> a concretude material sob a ótica singular do ponto de vista atribuído pelos sujeitos na produção discursiva. Em suma, a ideologia adentra a vivência do sujeito, mas ele, partindo do seu lugar único e irrepitível na dinâmica mundana, atua responsivamente, mesmo que a sua *resposta* seja lida como a *reprodução* de um discurso dominante, emitindo apreciações valorativas singularizadas por sua ótica pessoal perante os outros da comunicação verbo-axiológica.

Logo, podemos considerar que, na perspectiva *volochinoviana*, os *signos ideológicos* estão presentes em todas as expressões linguísticas que refletem as crenças e os valores de uma comunidade específica. Enquanto, tradicionalmente, a linguística de sua época se concentra nas sentenças como unidades autônomas que obedecem a regras gramaticais, Volóchinov (2018) enfatiza que o enunciado concreto transcende essas construções formais, pois é uma unidade de comunicação real e dinâmica que só adquire sentido em um contexto específico, não podendo ser dissociado das circunstâncias em que é produzido e interpretado. Assim sendo, a linguagem é inerentemente social e dialógica, e, portanto, ela não pode ser compreendida isoladamente, mas apenas em relação ao contexto social, histórico e cultural em que ocorre, visto que

---

<sup>15</sup> A *refração*, como Volóchinov (2018) apresenta, é um processo intrínseco à toda e qualquer criação verbal, estando estreitamente relacionado à capacidade verbo-ideológica dos sujeitos em construir os seus respectivos pontos de vista e (re)interpretações sobre o mundo da vida.

o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O enunciado é de natureza social (Volóchinov, 2018, p. 200).

Isso implica o fato de que a interpretação de um enunciado é influenciada por inúmeras vozes, perspectivas e signos ideológicos que coexistem e interagem, tornando o significado linguístico uma construção complexa e multifacetada. Concordando com Volóchinov (2018), o pensador Mikhail Bakhtin (2016) ratifica que é por meio do enunciado que sentimos a *intenção discursiva* de um sujeito ao produzir o seu dizer, bem como o *posicionamento axiológico* da pessoa do discurso, numa multifacetada atitude *responsiva-ativa* diante dos outros enunciados que o rodeiam. À vista disso, uma compreensão do valor epistemológico do enunciado concreto ressalta, então, a importância do diálogo e da heterogeneidade discursiva na linguagem, transformando nossa compreensão da comunicação humana e influenciando diversas áreas acadêmicas, como a teoria linguística e literária e os estudos culturais, enriquecendo nosso entendimento da complexidade da linguagem e da interação humana.

Outro conceito-chave que gira em torno da concepção do enunciado concreto, que merece destaque e aprofundamento, é o do *heterodiscurso social* (Bakhtin, 2015). Esse termo, cunhado por Bakhtin e desenvolvido ao longo de sua obra, tem implicações profundas para nossa compreensão da comunicação humana. Em sua essência, o *heterodiscurso* refere-se à diversidade de vozes, perspectivas e discursos que coexistem e se entrelaçam em qualquer enunciado e que, conforme Bakhtin (2015), *geram a vida da linguagem*. Ou seja, um enunciado não é uma entidade monolítica com um único autor ou uma única voz; em vez disso, ele é uma arena em que múltiplas influências sociais e culturais se manifestam e convergem, pois, consoante Bakhtin (2015, p. 140), “nossa formação ideológica é justamente essa tensa luta que em nós se desenvolve pelo domínio de diferentes pontos de vista, enfoques, tendências e avaliações verboideológicas”.

Sob esse horizonte, reconhecemos que os enunciadores não se caracterizam como indivíduos isolados de fala ou escrita, mas como agentes de seus contextos, cujos dizeres são orquestrados por uma multiplicidade de influências que abrangem

sua história pessoal, seu ambiente social, cultural e histórico. Nessa direção, Bakhtin (2015, p. 124), edificando contribuições teórico-filosóficas que enfatizam as especificidades de um sujeito dialógico, agente ativamente responsivo e responsável nos planos da arte e da vida, afirma que “o falante é um homem *essencialmente social*, historicamente concreto e definido, e seu discurso é uma linguagem social (ainda que no embrião), uma linguagem de grupo e não um ‘dialeto individual’”. Em outros termos, o falante, formado por um conjunto de linguagens sociais que o atravessa, firma-se como ser social ao tomar uma posição diante dos ditos e das palavras alheias, ante as quais assume, na eventicidade do agir humano, a sua singularidade em meio à coletividade.

Por meio da *diversidade de linguagens existentes no mundo da vida* (Bakhtin, 2015), então, a comunicação humana é inerentemente permeada por diferentes discursos e vozes que se misturam, competem e colaboram no processo de construção dos sentidos viventes numa sociedade. Para Bakhtin (2015, p. 41),

em cada momento concreto de sua formação, a língua é estratificada em camadas não só de dialetos no exato sentido do termo [...], mas também [...] em linguagens socioideológicas: linguagens de grupos sociais, profissionais, de gêneros, linguagens de gerações, etc.

Cada enunciado, portanto, é uma complexa tapeçaria de vozes, refletindo a diversidade de perspectivas presentes em nossa sociedade. Por essa razão, enfatizamos que este estudo incorpora a natureza coletiva da linguagem e o desafio de transcender a noção tradicional de que a comunicação é um ato individual, revelando que a riqueza das práticas languageiras está diretamente relacionada à capacidade enunciativa dos falantes em incorporar, negociar e reconciliar essas diversas vozes na inteireza do material verbo-ideológico que elaboram.

Isso posto, as reflexões explicitadas até então nos levam à definição de um plano teórico-metodológico que é o cerne de todo o movimento discursivo abordado até aqui: o *dialogismo*. Essencialmente, o conceito desse termo nos remete à ideia de que a linguagem não é uma entidade estática e autônoma, mas é intrinsecamente dialógica e interativa. A base dessa perspectiva é a ideia de que a linguagem é um meio de interlocução discursiva que ocorre dentro de um contexto

social, histórico e cultural, no qual os indivíduos interagem como sujeitos ativos. Essa interação é caracterizada por uma complexa teia de diálogos em que enunciados individuais não são unidades isoladas de significado, mas respostas a outros enunciados, uma vez que

ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. Todo monumento é uma parte real e indissolúvel ou da ciência ou da literatura ou da vida política (Volóchinov, 2018, p. 184-185).

O dialogismo desafia a concepção tradicional da língua/linguagem como uma mera ferramenta de transmissão de ideias ou pensamentos individuais. Ele enfatiza que a comunicação é um processo dinâmico e interativo, no qual os enunciados são arquitetados e reconfigurados em resposta aos outros produtos enunciativos que os cercam. Em função disso, nas palavras de Bakhtin (2015, p. 69), “não permanecem na língua quaisquer palavras e formas neutras, ‘de ninguém’: a língua fica toda em frangalhos, perpassada de intenções, acentuada”, remodelada em consonância aos propósitos e às necessidades comunicativas dos falantes. Por conseguinte, os indivíduos não são meros transmissores de informações, mas participantes ativos de um diálogo contínuo, entre textos e contextos, em que os significados emergem da interação e da negociação entre diversas vozes e ditos, já que

todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política). No entanto, essa comunicação discursiva ininterrupta é, por sua vez, apenas um momento da *constituição ininterrupta* e multilateral de uma dada coletividade social (Volóchinov, 2018, p. 219-220, grifo do autor).

Essa perspectiva dialógica tem implicações profundas para a compreensão da linguagem e da comunicação. Ela desafia a visão da comunicação como uma transmissão direta de mensagens, pois “responde a algo e orienta-se para uma resposta” (Volóchinov, 2018, p. 184), sublinhando a complexidade da interpretação e da produção de sentidos. Além disso, enfatiza a importância do contexto e das relações sociais na comunicação, destacando que o significado é construído de

forma coletiva e dinâmica. Logo, “o discurso surge no diálogo com sua réplica viva, forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto” (Bakhtin, 2015, p. 52).

A interação entre signos ideológicos e enunciados concretos é crucial para a compreensão da teoria do Círculo. Os signos ideológicos influenciam, então, os enunciados concretos, moldando a maneira como as pessoas se comunicam e expressam suas ideias. Ao mesmo tempo, os enunciados concretos contribuem para a evolução e a reinterpretação dos signos ideológicos, à medida em que a linguagem é continuamente adaptada e moldada pela interação social. Dessa forma, para que seja possível buscar interpretações acerca dos enunciados analisados, é necessário fazer uso do correlacionamento dialógico, pois, nos dizeres de Bakhtin (2017, p. 66), “cada palavra (cada signo) leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos”. Assim, é mediante o *cotejamento* entre textos e discursos que conseguiremos encontrar relações dialógicas existentes entre os enunciados em análise e os discursos encontrados na sociedade.

## **A carnavalização e a subversão na cultura popular**

O fenômeno discursivo da *carnavalização*, na perspectiva bakhtiniana, parte de uma abordagem que examina o papel do riso e da subversão na cultura popular. Bakhtin (2008) explana que o carnaval, como uma forma de expressão cultural, era uma arena em que normas sociais e hierarquias eram temporariamente invertidas, permitindo a liberação de tensões e a criação de um espaço de liberdade e igualdade. Em sua obra principal, *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais* (2008), Bakhtin analisa as festividades medievais, como o carnaval, nelas identificando uma série de características marcantes. O carnaval, segundo ele, é um evento coletivo de caráter popular, que ocorre em determinado período do ano, geralmente antes da Quaresma, e possui uma atmosfera de exagero, inversão de papéis e licenciosidade.

Uma das principais características da carnavalização é o riso. Bakhtin (2008)

argumenta que o riso, durante o carnaval, é uma forma de desmascarar as pretensões e hipocrisias da sociedade dominante. De acordo com o autor,

o riso se manifesta nos fenômenos mais heterogêneos, que até hoje ainda não foram objeto de um estudo historicamente sistemático que fosse suficientemente rigoroso, profundo e principal. Ao lado do emprego poético do termo em sua “acepção não própria”, ou seja, ao lado dos tropos, existem as mais variadas formas de emprego indireto de uma linguagem de outra espécie: *a ironia, a paródia, o humor, o gracejo, os diversos tipos do cômico*, etc. (Bakhtin, 2008, p. 208, grifos nossos).

Dessa forma, os participantes do carnaval se libertam das restrições impostas pela hierarquia social e pela moralidade, possibilitando a criação de uma linguagem cômica e um universo simbólico que depreciam/ridicularizam convenções estabelecidas, unindo Espírito e Corpo. Assim, a carnavalização é marcada por uma profusão de corpos e vozes. Tal estética ressalta que,

em oposição aos cânones modernos, o corpo grotesco não está separado do resto do mundo, não está isolado, acabado nem perfeito, mas ultrapassa-se a si mesmo, franqueia seus próprios limites. Coloca-se ênfase nas partes do corpo em que ele se abre ao mundo exterior, isto é, onde o mundo penetra nele ou dele sai ou ele mesmo sai para o mundo, através de orifícios, protuberâncias, ramificações e excrescências, tais como a boca aberta, os órgãos genitais, seios, falo, barriga e nariz (Bakhtin, 2008, p. 23).

A ênfase ao corpo não idealizado e na linguagem de tom jocoso influencia a transgressão e a liberação das normas sociais, estimulando a participação ativa do público. Nessa linha de raciocínio, outro aspecto fundamental da carnavalização é a inversão dos papéis sociais. Durante o carnaval, os indivíduos podem se disfarçar e se comportar de maneira contrária às suas posições habituais na sociedade. Para Bakhtin (2000, p. 123), “revogam-se, antes de tudo, o sistema hierárquico de todas as formas conexas de medo, reverência, devoção, etiqueta etc”. Os humildes podem se vestir e agir como nobres, os pobres podem se sentir temporariamente ricos.

Essa inversão temporária de papéis desafia as estruturas de poder, permitindo uma sensação de igualdade e liberdade para todos os participantes. Ainda é possível destacar que a comédia e a paródia, nesse ínterim, são utilizadas como ferramentas para questionar e desestabilizar ou destronar as estruturas de

poder estabelecidas. Por meio do riso, as normas e os valores podem ser submetidos a uma análise crítica, e a sátira pode ser usada para expor as contradições e hipocrisias presentes na sociedade.

À vista disso, a cosmovisão carnavalesca de Bakhtin não é apenas uma descrição das festividades do carnaval, mas também uma análise profunda das dinâmicas culturais e sociais. Ela sugere que, embora o carnaval possa ser visto como uma celebração efêmera, ele desempenha um papel crucial na renovação cultural e na crítica social. Por intermédio da inversão de papéis, da subversão das normas e da carnavalização da linguagem, o carnaval oferece um espaço em que a cultura popular pode se expressar, resistir ao poder estabelecido e renovar-se constantemente. Ademais, a cosmovisão carnavalesca ressalta a importância da diversidade de vozes na cultura, destacando a necessidade de reconhecer e valorizar as perspectivas e experiências das pessoas comuns, muitas vezes marginalizadas pela cultura oficial. Por conseguinte, a cosmovisão carnavalesca de Bakhtin tem implicações significativas para compreender a cultura popular e a sociedade como um todo.

### ***The time has come*<sup>16</sup>: subversões do sagrado e do profano**

A dualidade existente entre os domínios do sagrado e do profano assume uma posição de relevância notória ao longo da trajetória histórica da humanidade, constituindo um componente inerente às estruturas que compõem as dimensões sociais, religiosas e culturais das distintas sociedades. O conceito de “sagrado” está frequentemente associado a elementos divinos, transcendentais e reverenciados, enquanto o “profano” é, com frequência, percebido como seu contraponto diametral, representando o âmbito mundano, o cotidiano e o trivial. Essa dicotomia tem, ao longo do tempo, desempenhado um papel fundamental na construção de um entendimento mais amplo das dinâmicas que regem a organização social, religiosa e cultural.

Mikhail Bakhtin (2008), em sua abordagem teórico-filosófica, argumenta que a

---

<sup>16</sup> Em tradução livre: “É chegada a hora”.

carnavalização configura um espaço no qual as esferas do sagrado e do profano se interpenetram e se entrelaçam de maneira peculiar. No contexto do carnaval, os elementos religiosos e sacros são, frequentemente, objeto de paródia e profanação. As festividades carnavalescas, reiteradamente, incorporam representações irreverentes de figuras religiosas, como é o caso notório dos “caretas” que fazem sua aparição em festividades de carnaval em várias regiões do Brasil.

Este trabalho propõe, pois, aplicar a perspectiva de carnavalização à esfera midiática, com um foco específico em cinco enunciados verbo-visuais de dois episódios distintos da série *RuPaul's Drag Race*<sup>17</sup>. Para tanto, serão selecionadas duas *performances* que manifestam a dualidade entre o sagrado e o profano.

O primeiro exemplo considera a *performance* da participante Salina EsTitties durante o *Snatch Game* que foi ao ar na 15ª temporada do programa. Nesse caso, a participante optou por retratar uma versão caricatural da Virgem Maria, subvertendo a imagem conhecida pelos fiéis religiosos. Conforme explicitado no primeiro enunciado, sua representação acentuou traços que desvinculam a personagem da pureza, acentuando-lhe aspectos como a sexualidade (Figura 1), desafiando, assim, a sacralidade historicamente atribuída à semelhante figura religiosa. A carnavalização, nessa *performance*, manifesta-se por meio da inversão não apenas de normas sociais, mas também da concepção tradicional do sagrado, que perdura ao longo de séculos.

**Figura 1** – Virgem Maria retratada pela *Drag Queen* Salina (Parte 1 – 00:10:44)

---

<sup>17</sup> Os estudos sob a ótica do *Círculo de Bakhtin* desenvolvem, aqui no Brasil, um amplo arsenal de investigações voltadas para enunciados verbo-visuais. Segundo Brait (2009, p. 143-144), o enunciado verbo-visual circula em diversas esferas da comunicação e levam em consideração a relação intrínseca de imagem e legenda como um só enunciado, e que, portanto, deve “ser analisado a partir das especificidades da natureza de seus planos de expressão e da esfera em que circula”.



Fonte: Plataforma *Paramount+* (*Supersized Snatch Game*, 2023)

Ao destacar a sexualidade (demarcada no enunciado pelo batom vermelho de tonalidade intensa, os longos cílios e a maquiagem marcada em volta dos olhos, ou, ainda, os brincos utilizados pela personagem como signos apropriados do feminino) e outras características que desafiam a imagem sacra da Virgem Maria, Salina EsTitties está, de fato, subvertendo normas sociais contemporâneas, além da concepção histórica do sagrado, parodiando “textos sagrados e sentenças bíblicas” (Bakhtin, 2000, p. 123). Esse ato de subversão é significativo, pois questiona as percepções enraizadas dos *signos ideológicos* (Volóchinov, 2018) dos planos de sentido do sagrado e do profano. A tradição religiosa tem sido historicamente associada a valores de pureza, retidão e reverência. Ao retratar a Virgem Maria de maneira sexualizada e irreverente, Salina EsTitties desafia essas noções e realiza um movimento que procura questionar e desestabilizar ideias pré-estabelecidas sobre fé e religião na cultura contemporânea.

Durante sua apresentação, representada pelos enunciados abaixo (Figuras 2 e 3), ela encena uma paródia da concepção de Jesus de forma a subverter a narrativa de sua total aceitação ao engravidar de forma milagrosa, ou seja, Salina EsTitties apresenta uma Virgem Maria que foi engravidada sem o seu consentimento, pois não sabia, sequer, que estava esperando uma criança, equiparando, assim, “benção e maldição” (Bakhtin, 2000, p. 131). No texto bíblico, Maria, ao ser confrontada pelo anjo Gabriel sobre a gravidez, indaga ao ser divino: “E disse Maria ao anjo: Como se fará isto, visto que *não conheço homem algum?*” (Lucas, 1:34, grifo nosso). Na Figura 2, a personagem faz uma clara referência a

essa passagem do livro de Lucas, em que Maria afirma não “conhecer” nenhum homem, isto é, não ter tido relações sexuais com ninguém. Dessa forma, a personagem, também, exclui o anjo Gabriel da narrativa, deixando implícito, em seu enunciado, que não houve consentimento de sua parte.

**Figura 2** – Virgem Maria retratada pela *Drag Queen* Salina (Parte 2 – 00:13:46)



Fonte: Plataforma *Paramount+* (Supersized Snatch Game, 2023)

**Figura 3** – Virgem Maria retratada pela *Drag Queen* Salina (Parte 3 – 00:13:57)



Fonte: Plataforma *Paramount+* (Supersized Snatch Game, 2023)

Ao afirmar que a narrativa da concepção de Jesus difere substancialmente daquela apresentada na Bíblia, um novo aspecto de sua personalidade, previamente não revelado, pode ter sido exposto e, ao mesmo tempo, proposto. A personagem de Maria, ao desafiar as valorações tradicionais dos textos sagrados, contribui para a manifestação de sua excentricidade, visto que ela é representada como alguém não delicada, que grita, levanta a roupa na frente de outras pessoas e fala, abertamente, sobre seus desejos sexuais. Ainda nessa *performance*, é possível

evidenciar que a participante também flerta com a seara do grotesco ao

entrar em comunhão com a vida da parte inferior do corpo, a do ventre e dos órgãos genitais, e, portanto, com atos como o coito, a *concepção*, a *gravidez*, o *parto*, a absorção de alimentos e a satisfação das necessidades naturais. A degradação cava o túmulo corporal para dar lugar a um novo nascimento (Bakhtin, 2008, p. 19).

É interessante pontuar que, ao escolher retratar a Virgem Maria com a barriga de grávida, fato que normalmente não se faz presente na imagem canônica, a *drag queen* refrata sentidos relacionados ao profano enquanto mundano: a gravidez relacionada ao coito, à sensibilidade do baixo corporal, e não à concepção do alto sagrado, voltado à conservação da virgindade no imaginário sobre essa personalidade.

Diante disso, a *performance* de Salina EsTitties no *Snatch Game* destaca a influência da cultura pop e da mídia na construção e na reinterpretação de símbolos religiosos. A figura da Virgem Maria é um ícone que transcende a religião e aparece em várias formas na cultura popular, logo, a escolha de retratá-la de maneira subversiva expõe a maneira como a cultura popular pode tanto desafiar quanto reinterpretar símbolos religiosos, muitas vezes de maneira irreverente e provocativa.

Como já citado, uma das principais características da carnavalização é a inversão temporária de valores e hierarquias. Trinity The Tuck representa essa categoria de maneira evidente ao criar seu personagem “Lucifer”, interpretado por ela no *Snatch Game* da sétima temporada de *RuPaul's Drag Race All Stars*. Em vez de retratá-lo como uma figura maligna e ameaçadora, a participante desfez esse estereótipo ao representá-lo como alguém que celebra o amor, a diversidade e a aceitação. Isso desafia as normas tradicionais associadas ao diabo e aos estereótipos de gênero e sexualidade, demonstrando uma inversão de valores.

**Figura 4** – Diabo retratado pela *Drag Queen* Trinity (Parte 1 – 00:16:42)



Fonte: Plataforma *Paramount+* (Snatch Game, 2022)

Enfatizando a subversão de normas sociais, sob a ótica da carnavalização, “demole-se tudo o que é ditado pela desigualdade social ou qualquer outra forma de diferença (de idade, de sexo, etc.)” (Fiorin, 2016, p. 100). Uma das formas mais evidentes dessa subversão reside na representação do personagem com características que introduzem um grau significativo de fluidez identitária de gênero e orientação sexual. Tradicionalmente, a figura de Lúcifer é associada a uma representação masculina, contrastando diretamente com a representação “gay” que Trinity The Tuck incorporou, no quarto enunciado (figura 4), utilizando objetos que remetem ao universo mais feminino, como luvas de renda e coroa com cristais e brilhos. Nesse sentido, a *performance* desafia a representação bíblica predominante, criando um embate discursivo partindo de enunciados já estabelecidos e que historicamente tem atribuído à figura de Lúcifer características masculinas estritas.

A subversão dessas normas tradicionais de gênero e sexualidade, na interpretação de Trinity The Tuck, cria um espaço de questionamento e diálogo sobre as percepções convencionais desses conceitos na sociedade. A representação ideológica do “Diabo Gay” oferece uma oportunidade para uma reflexão crítica sobre como as normas de gênero e sexualidade são historicamente moldadas e como a arte drag, como forma de expressão artística, pode ser um veículo para desafiar e redefinir essas normas. Logo, a *performance* não apenas transgredir os limites das convenções tradicionais, mas também ressalta a importância de tecer novos sentidos aos signos deste campo que, apesar de sua carga ideológica imbricada, terão, a partir de então, outros posicionamentos

valorativos.

Uma das categorias mais delicadas da teoria da carnavalização é a profanação. Trinity abordou essa categoria com sensibilidade, assegurando que suas piadas não fossem ofensivas ou prejudiciais para grupos específicos. A profanação no contexto do "Diabo Gay" se concentrou principalmente em desafiar ideias e normas, em vez de atacar indivíduos ou comunidades. Isso é fundamental para manter a mensagem positiva de aceitação e inclusão. Dessa forma, Trinity representa um Diabo simpático<sup>18</sup>, sorridente e amigável com todos à sua volta, afastando-se de vozes dominantes centralizadoras que concebem uma imagem maligna desse personagem bíblico, e provocando humor ao quebrar com a expectativa de que o Diabo poderia causar um mal estar e maltratar ou desrespeitar os sujeitos ali presentes.

Por último, Trinity The Tuck celebrou a diversidade da comunidade *LGBTQIAPN+* por meio de seu personagem de "Diabo Gay". Ela trouxe à tona questões importantes relacionadas à aceitação, à identidade de gênero e à orientação sexual, promovendo a mensagem de que todos merecem amor e respeito, independentemente de quem são ou quem amam. Ao ser questionado sobre a sua participação no clipe do cantor Lil Nas X (o qual é abertamente gay), o personagem Diabo responde, no quinto enunciado (Figura 5), "Arrasa, queen!", em uma explícita declaração de apoio ao jovem artista que, à época do lançamento da canção, publicou uma carta sobre aceitação e respeito em relação à sua sexualidade (Lil [...], 2021, *online*).

Neste caso, há ainda uma aparente polêmica subjacente relacionada à falta de aceitação da comunidade *LGBTQIAPN+* por parte de instituições religiosas ortodoxas. Esta performance revela uma dinâmica complexa em que a concepção tradicional de condenação, representada por ideias de purgação, inferno e sofrimento, está em tensão com a ideia emergente de aceitação. Esses dois vetores contrastantes operam dentro do mesmo âmbito de um mesmo signo ideológico, resultando em um embate entre a rejeição histórica e a busca por um espaço

---

<sup>18</sup> Estas vozes dominantes de centralização verboideológica são denominadas pela teoria do *Círculo de Bakhtin* como forças centrípetas (Bakhtin, 2015).

inclusivo e acolhedor para as pessoas da comunidade acima.

**Figura 5** – Diabo representado pela *Drag Queen* Trinity (Parte 2 – 00:19:51)



Fonte: Plataforma *Paramount+* (Snatch Game, 2022)

Em suma, esse enunciado, de forma substancial, faz-nos refletir, portanto, sobre o uso dos *signos ideológicos* (Volóchinov, 2018) do âmbito religioso atrelados à carnavalização (Bakhtin, 2008) de imagens cristalizadas, como as do Diabo, expressas nas *Figuras 4* e *5*, desencadeando um atributo valorativo para a construção discursiva dos corpos *drags*. Na passarela dos desafios do *Drag Race*, especialmente do extrato apresentado neste artigo, apreciamos o rompimento da imagem popularmente difundida de uma criatura demoníaca como um símbolo unicamente profano e, assim, popularmente interdito aos olhos do cristianismo.

Percebemos, então, os índices axiológicos imbricados no personagem do programa audiovisual, reelaborando um enunciado com significações sógnicas (Volóchinov, 2018) negativas, dando-lhe uma saturação ideológica irreverente, transformadora e estimuladora do riso e da subversão (Bakhtin, 2008). Esse emblema valorativo está empregado na eloquência da produção artística da *drag* associada à *palavra ideologicamente preenchida de valor* (Volóchinov, 2018) “arrasa”, articulada por ela, como uma *voz social*<sup>19</sup> (Bakhtin, 2015) que profere e propaga a liberdade de expressão dos sujeitos que performam esse acontecimento artístico.

<sup>19</sup> O conceito de *voz social* está ligado àquilo que Bakhtin (2015) concebe como *heterodiscurso social*, cujo cerne está amparado na ideia de uma diversidade de linguagens que circulam na arena discursiva do mundo da vida.

## **Sashay away<sup>20</sup>: algumas considerações inacabadas**

Na contemporaneidade, vivenciamos uma profunda reconfiguração de nossas relações com a mídia e sua influência sobre nós. As redes sociais e as plataformas de compartilhamento de conteúdo emergiram como atores-chave na edificação de comunidades virtuais e no envolvimento do público. Nesse cenário, percebe-se que as estruturas tradicionais de poder na mídia estão sendo desafiadas, promovendo um espaço para vozes historicamente marginalizadas serem ouvidas, assim ampliando a diversidade de perspectivas apresentadas.

O fenômeno da *carnavalização*, orquestrado por Mikhail Bakhtin, cuja aplicação transcendeu os limites da análise literária e adentrou em campos como os estudos culturais e a antropologia, desempenha um papel relevante nesse sentido. Sua concepção do carnaval como um fenômeno que confronta as hierarquias de poder e preconiza a igualdade e a liberdade influenciou consideravelmente o pensamento contemporâneo sobre a cultura popular e as práticas subversivas. Essa teoria nos convida a refletir sobre a relevância do humor e da subversão em diversas esferas, tal qual, por exemplo, a série televisiva que foi o foco desta pesquisa, como formas de resistência e transformação cultural, ressaltando a capacidade intrínseca do carnaval de criar um espaço efêmero de igualdade, liberdade e celebração da vida.

Portanto, ao analisar a perspectiva carnavalesca aplicada ao *Snatch Game* de *RuPaul's Drag Race*, torna-se evidente que essa competição, centrada na metamorfose, no humor e na criatividade, não apenas incorpora os elementos festivos do Carnaval, mas também desafia de forma espetacular as convenções relacionadas ao gênero e à identidade. Esse quadro configura-se como um espaço de subversão no qual as *Drag Queens* não apenas celebram a multiplicidade das expressões de gênero, mas também satirizam estereótipos e tabus culturais, reforçando o poder político da arte drag pela sua capacidade de carnavalizar a

---

<sup>20</sup> No *reality show* em questão, Rupaul anuncia a participante eliminada, em cada episódio, com essa expressão, a qual já se tornou um bordão usado pelos fãs do programa. Esse enunciado, então, surge em um momento de despedida.

cultura e provocar transformações sócio-históricas.

Por meio dessa lente carnavalesca, somos lembrados de que a arte drag, à semelhança do Carnaval, transcende limites, rompe com a monotonia e celebra a autenticidade intrínseca de ser quem somos, independentemente das expectativas sociais. Dessa forma, o *Snatch Game*, da série aqui abordada, não é apenas um espetáculo de entretenimento; ele representa uma manifestação da vitalidade e da resiliência da cultura drag, que continua a inspirar-nos a abraçar a diversidade, a criatividade e a autenticidade em nossas próprias vidas.

## Referências

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 2000.

BAKHTIN, M. M. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Teoria do Romance I: a estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo*. São Paulo: Editora 34, 2018.

BRAIT, B. A palavra mandioca: do verbal ao verbo-visual. *Bakhtiniana Revista de Estudos do Discurso*, 2009, v. 1, p.142-160. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004/1935>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CARDOSO, F. L. Inversões do papel de gênero: "drag queens", travestismo e transexualismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/KyRBQyZcYFwjCHHShR7YFLw/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2023.



FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo* – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2016.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JERÔNIMO, L. H. S. *A (re)produção grotesca do inacabamento identitário da comunidade LGBTQIAP+ na série Sex Education*. 2022. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49473>. Acesso em: 20 dez. 2023.

LIL Nas X lança 'Montero (Call Me by Your Name)' com clipe em que dança em cima do diabo. *G1*, [S. l.], 26 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2021/03/26/lil-nas-x-lanca-montero-call-me-by-your-name.ghtml>. Acesso em: 15 out. 2023.

LUCAS. *Bíblia Online*. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/lc/1>. Acesso em: 21 out. 2023.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. M. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto. 2009, p. 11-24.

MOREIRA, G. POR TRÁS DO MONOGRAMA DO MOVIMENTO LGBTQIAPN+. *Revista Temporis[ação]*, v. 22, n. 02, p. 20, 28 nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.31668/rta.v22i02.13262>. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/13262>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-30.

LOPES, M. A. N. *A performance drag queen gaúcha: uma análise do consumo midiático de drags de Porto Alegre*. 153 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/263425>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVA, P. E. F. ; SOUZA, M. S.; ALVES, M. P. C.; COSTA, J. D. R.

Entre o sagrado e o profano na passarela da carnavalização: uma análise dialógica de Rupaul's Drag Race

SNATCH Game. Direção de Nick Murray. Produção de Rupaul. [S.L]: Paramount Plus, 2022. Son., color. Legendado. Série Rupaul's Drag Race All Stars. Disponível em: <https://www.paramountplus.com/br/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SUPERSIZED Snatch Game. Direção de Nick Murray. Produção de Rupaul. [S.L]: Paramount Plus, 2023. Son., color. Legendado. Série Rupaul's Drag Race. Disponível em: <https://www.paramountplus.com/br/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

*Recebido em: 10 nov. 2023.*

*Aprovado em: 09 dez. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Juliana de Barros Souto*  
*Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana*  
*Revisora de língua espanhola: Daiane Aparecida Martins*



## **Letramento literário e a formação de professores de línguas: construção de sentidos na produção acadêmica**

### ***Literary literacy and language teacher education: making meaning from academic production***

### ***Letramiento literario y la formación de profesores de idiomas: construcción de significados en la producción académica***

Ana Paula Luiz dos Santos Aires<sup>1</sup>

 0000-0003-0290-4487

Fernanda Machado Brener<sup>2</sup>

 0000-0002-9100-3738

**RESUMO:** O conceito de letramento literário pode abarcar diversas concepções e teorias subjacentes a ele, implicando em diferentes entendimentos e práticas para a sala de aula de línguas maternas e línguas adicionais. Assim, esta pesquisa tem como objetivo apresentar e contrastar as concepções recorrentes sobre o letramento literário e realizar um mapeamento das pesquisas relacionadas ao letramento literário na formação de professores de línguas por meio de uma revisão sistemática de literatura. Primeiramente, trazemos uma revisão teórica do conceito com base em Kleiman (2012), Paulino (2001), Souza e Cosson (2013), Street (2014) e Zappone (2008). Em seguida, trazemos uma revisão sistemática de literatura (Siddaway, Wood, Hedges, 2009) de modo a identificar as contribuições das pesquisas para a formação de professores de línguas. Embora os resultados demonstrem uma carência de estudos na área, as produções convergem acerca da valorização do agenciamento crítico e criativo de aprendizes de língua quando lidando com textos literários. Defendemos práticas formativas que abarquem esse conceito de forma vivencial na formação de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramento literário; formação de professores; multiletramentos.

**ABSTRACT:** The concept of literary literacy can encompass various conceptions and underlying theories, implying different understandings and practices for both first and additional language classrooms. Thus, this research aims to present and contrast recurrent conceptions of literary literacy, as well as a systematic literature review of studies related to literary literacy in language teacher education. Initially, we provide a theoretical review of the concept based on Kleiman (2012), Paulino (2001), Souza and Cosson (2013), Street (2014), and Zappone (2008). Subsequently, we conduct a systematic literature review (Siddaway, Wood, Hedges, 2009) to identify scholar contributions to language teacher education.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: aires.anapaulas@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: fernandabrener@uel.br

Although the results demonstrate a lack of studies in the area, the productions converge on the valorization of the critical and creative agency of language learners when dealing with literary texts. We advocate for formative practices that embody this concept experientially in teacher education.

**KEYWORDS:** literary literacy; teacher education; language teaching.

**RESUMEN:** El concepto de letramiento literario puede abarcar diversas concepciones y teorías subyacentes, implicando diferentes comprensiones y prácticas para la enseñanza de lenguas maternas y lenguas adicionales. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo presentar y contrastar las concepciones recurrentes sobre el letramiento literario y realizar un mapeo de las investigaciones relacionadas con el letramiento literario en la formación de profesores de idiomas mediante una revisión sistemática de la literatura. En primer lugar, realizamos una revisión teórica del concepto basada en Kleiman (2012), Paulino (2001), Souza y Cosson (2013), Street (2014) y Zappone (2008). A continuación, hacemos una revisión sistemática de la literatura (Siddaway, Wood, Hedges, 2009) para identificar las contribuciones de las investigaciones a la formación de profesores de idiomas. Aunque los resultados muestran una falta de estudios en el área, las producciones convergen en la valoración del agenciamiento crítico y creativo de los aprendices de idiomas al enfrentarse a textos literarios. Defendemos prácticas formativas que abarquen este concepto de manera vivencial en la formación de profesores.

**PALABRAS CLAVE:** letramiento literario; formación de profesores; enseñanza de lenguas.

## Introdução

Em contextos de formação inicial de professores de línguas, a literatura estrangeira costuma ser abordada de maneira tradicional<sup>3</sup>, o que “não parece mais suficiente para responder às necessidades do futuro professor” (Wielewicky, 2011, p. 49). Além disso, discute-se de que maneira professores em formação podem articular suas experiências, as teorias com as quais tiveram contato e (futuras) práticas com o texto literário.

Nessa perspectiva, o conceito de letramento literário pode ser uma alternativa para a compreensão do envolvimento ativo do aluno/leitor com o texto literário, abrangendo também sua influência e relevância social. Este conceito têm o potencial de ampliar abordagens convencionais do processo de ensino e aprendizagem de literatura (Wielewicky, 2011).

Contemplar o letramento literário como uma temática emergente implica considerar uma formação de professores de línguas para essa abordagem. Em vista disso, torna-se necessário olhar para produções científicas que enfoquem o trabalho

---

<sup>3</sup> Isto é, concentra-se, predominantemente, no estudo de períodos e estilos literários de cânones ingleses e americanos, sem se considerar a aplicabilidade para o contexto educacional (Wielewicky, 2011).

com textos literários<sup>4</sup> em contextos de formação, com o intuito de identificar e compreender a extensão das discussões em torno desse tema. Isso inclui explorar as diferentes concepções de letramento literário, as crenças acerca do ensino de leitura literária nas aulas de línguas, as práticas e crenças dos professores e, delimitando o escopo deste estudo, as implicações desses aspectos para a formação de professores.

Diante do exposto, o propósito deste artigo<sup>5</sup> é apresentar e confrontar distintas concepções prevalentes acerca do letramento literário em contextos de formação de professores a partir de produções acadêmicas. Para tal, realizou-se uma revisão sistemática de literatura (Siddaway; Wood; Hedges, 2019), contemplando teses, dissertações (2011-2022) e artigos classificados nos Qualis A1 e B2 (2018-2022).

Os resultados evidenciam uma escassez de pesquisas acerca do letramento literário em contextos de formação de professores, sobretudo no ensino de inglês. No entanto, os poucos estudos existentes parecem enfatizar a participação ativa de alunos como leitores, enfocando a criatividade e pensamento crítico. Essa lacuna sugere a necessidade de mais pesquisas com esse foco, especialmente direcionadas ao engajamento de professores em práticas de letramento literário, permitindo a articulação entre experiência e (futuras) práticas pedagógicas com o texto literário.

## **As perspectivas de Letramento Literário**

Kleiman (2012, p. 18-19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Isto é, as práticas de letramento extrapolam o ler escrever, envolvendo a compreensão, interpretação e reflexão do que é lido e escrito, além de integrar o uso social dessas habilidades em situações reais, incluindo a adequação às demandas sociais e em contextos diversos para diferentes fins. Expandindo tal concepção, pode-se compreender o letramento como um fenômeno que extrapola o espaço escolar, já que “há inúmeras práticas sociais

---

<sup>4</sup> Pela perspectiva do letramento literário.

<sup>5</sup> Essa pesquisa é um recorte de um trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas.

que usam a escrita e há inúmeros objetivos para os quais essas práticas podem ser efetuadas nos mais diversos contextos” (Zappone, 2008, p. 29).

Nessa perspectiva, Street (2014) contesta a suposição de que há pessoas “iletradas” ou que possuem “mais letramento do que outras”. O autor sugere que, ao buscar “escolarizar” o letramento, é comum que este seja compreendido como “um conjunto separado, reificado de competências ‘neutras’, desvinculado do contexto social”, o que o autor nomeia modelo “autônomo” de letramento (Street, 2014, p. 129). Em outras palavras, o modelo “autônomo” de letramento relaciona-se às práticas tradicionais de leitura e escrita, normalmente escolarizadas, em que são letrados aqueles que sabem (de)codificar a língua. Este modelo, portanto, desconsidera o contexto social dos sujeitos que são considerados “receptores passivos” de “regras e exigências externas” dos “letramentos dominantes” (Street, 2014, p. 129).

Contrapondo-se a tal modelo, o autor argumenta em favor de um modelo “ideológico” de letramento, que “se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia” (Street, 2014, p. 143). Isto é, o modelo ideológico contempla as diversas práticas de letramento existentes, sendo estas associadas ao contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos inseridos nestas práticas.

Ainda, Street explica que o termo “ideologia” linguística diz respeito a um “sentido mais forte que abrange a relação entre indivíduo e a instituição e a mediação da relação através de sistemas de signos” (Street, 2014, p. 143). Ou seja, os sujeitos inseridos em práticas de letramento (seja por meio da leitura, escrita ou oralidade) estão sócio-histórico-culturalmente posicionados. Ao posicionar-se nesta linguagem contextualizada, “uma miríade de relações de poder, autoridade, status se desdobram e se reafirmam” (Street, 2014, p. 143), possibilitando ou limitando novas (re)construções de significado.

Nesse sentido, o modelo ideológico de letramento não assume o espaço escolar como um ambiente onde os letramentos são “desenvolvidos”. De outro modo, a escola pode fomentar práticas de letramento, que podem transcender os muros escolares.

O conceito “práticas de letramento” é sugerido por Street (2014) como uma expansão da noção de “evento de letramento” de Heath (1982 *apud* Street, 2014, p. 173), definido como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”. Para o autor, o termo “práticas de letramento” é:

um conceito mais amplo, alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionadas ao uso da leitura e/ou da escrita. As práticas letradas incorporam não só os ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também “modelos populares” desses eventos e percepções ideológicas que os sustentam (Street, 2014, p. 174).

Nessa gama de possíveis práticas, este trabalho tem como escopo práticas de letramento em relação a textos literários, mais especificamente na formação de professores. Embora advenha do entendimento de letramento, as definições que permeiam a concepção de letramento literário são diversas. Portanto, torna-se fundamental compreender e distinguir tais perspectivas a fim de que possamos nos apropriar de um conceito de letramento literário para futuros estudos e práticas.

Paulino (2001, p. 117) compreende letramento literário como “inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa”. A autora defende que um sujeito:

literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos [literários], preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para o seu ato de ler (Paulino, 2001, p. 117).

Isto é, a autora considera que uma pessoa que “possui” letramento literário é aquela que tem a leitura do texto literário como hábito, que compreende e valoriza tal texto por sua função como manifestação artística e cultural. Contudo, ao assumir que deve-se preservar “o caráter estético”, “aceitar o pacto proposto” e “objetivos culturais, [...] e não objetivos funcionais ou imediatos para o seu ato de ler” (Paulino, 2001, p. 177), presume-se que ao texto literário cabe ser apreciado, não contemplando uma relação em que o leitor possa assumir uma relação dialógica com tais textos. Do mesmo modo, este entendimento contrapõe-se à compreensão

de letramento como prática social (Street, 2014), uma vez que parece estabelecer uma separação entre sujeitos “literariamente letrados” e “iletrados”, desconsiderando o próprio entendimento de letramento como prática social.

Buscando atualizar tal concepção, Cosson e Paulino (2009, p. 67 *apud* Souza; Cosson, 2013, p. 103) definem letramento literário como “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”, considerando como função da literatura a de “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2006b, p. 17 *apud* Souza; Cosson, 2013 p. 103). Nesta concepção, o letramento literário é tido como uma habilidade que está em constante desenvolvimento à medida que o leitor dá “sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (Souza; Cosson, 2013, p. 103).

Expandindo este entendimento, Souza e Cosson (2013, p. 102), entendem que o letramento literário é:

diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem [...], o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, **o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar** (Souza; Cosson, 2013, p. 102, grifo nosso).

Isto é, diferentemente de Street (2014), nesta concepção, compreende-se o letramento literário de uma maneira hierarquizada em relação aos demais letramentos. Além disto, tal ideia parece relacionar-se a um modelo autônomo de ensino, no qual a escola é um espaço privilegiado e tem como função social modelar e selecionar os tipos de letramento a serem desenvolvidos.

Em consonância, ao discutir os conceitos de letramento literário, Santos e Yamakawa (2017) também compreendem esta visão de letramento literário como associada a uma noção do modelo autônomo de letramento. Para as autoras, o termo ‘letramento literário’, nesta concepção, é “reduzido a sinônimo de ‘leitura literária’” (Santos; Yamakawa, 2017, p. 99). Por fim, as autoras defendem que a concepção de letramento literário de Cosson (2006, 2009, 2014 *apud* Santos; Yamakawa) “não deixa de constituir-se como uma prática de letramento literário, já

que propicia uma interação entre os sujeitos e os textos ficcionais (canônicos)”, sendo, portanto, “pertinente que fosse acrescido o adjetivo ‘escolar’, a fim de especificar, melhor, o contexto em que tal prática se realiza” (Santos; Yamakawa, 2017, p. 100).

Ainda, segundo Lourenço (2011), ao se conceber a leitura literária em um modelo autônomo de letramento,

os sentidos dos textos literários são apresentados prontos e inquestionáveis por críticos e estudiosos. Sendo assim, os alunos não são ensinados a ler criticamente, visto que o texto literário é visto apenas como uma estrutura, lido como os outros gêneros são lidos na maior parte das vezes, em busca de informações e aspectos linguísticos específicos (Lourenço, 2011, p. 98).

A autora defende que práticas de letramento literário ocorram por meio da interação com o texto literário, compreendido como socio-historicamente construído, assim como em um modelo ideológico de letramento e que, portanto, pode ter diversos suportes (Lourenço, 2011).

Em outra perspectiva, Zappone (2008) apoia-se na concepção de práticas de letramento como socio-culturalmente situadas e permeadas por estruturas contextuais e de poder (Street, 1984 *apud* Zappone, 2008). A autora define letramento literário como “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos” (Zappone, 2008, p. 31).

Ou seja, essa percepção de letramento literário expande o entendimento sobre a escrita literária para os mais diversos produtos culturais e cotidianos – podendo abarcar outros tipos de produções, em diferentes suportes midiáticos, que também podem ter o mesmo caráter simbólico de textos canônicos. Ainda, tal entendimento fomenta o posicionamento do leitor em uma relação dialógica. Isto é, o leitor tem a possibilidade de interagir, criticar, produzir e ressignificar sentidos do texto. Por fim, oportuniza o papel de autoria de textos literários como forma de atuação social, que mais recentemente tem sido possibilitado por espaços e ferramentas digitais.

## Metodologia

Foi realizada uma revisão sistemática de literatura (Siddaway; Wood; Hedges, 2019) em duas bases de dados: Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica (IBICT). Em cada uma das bases citadas, ocorreram duas consultas distintas: uma em outubro de 2020 e a outra em junho de 2022. Esse procedimento visou aprimorar os resultados das buscas, de modo que fosse possível identificar pesquisas que abordassem o trabalho com textos literários sob a ótica do letramento literário em contextos de formação de professores, dada a divergência da primeira busca com relação ao escopo almejado<sup>6</sup>. Diante disso, optou-se pela troca dos termos na segunda busca. Ambas as consultas abrangeram teses, dissertações e artigos, considerando a recorrência dos termos definidos no resumo, palavras-chave ou título dos trabalhos.

Na primeira busca, realizada em outubro de 2020, utilizaram-se os termos e operadores booleanos “ensino de línguas” OR “ensino de línguas estrangeiras”, “leitura literária”, “multiletramentos” e “formação de professores”. Foram consideradas pesquisas entre os últimos sete anos (2013-2020), contemplando diferentes línguas estrangeiras, como inglês, espanhol e francês. Este levantamento revelou 19 teses de doutorado e 60 dissertações de mestrado. Entretanto, como mencionado anteriormente, constatou-se que a maioria dos trabalhos não atendia aos critérios de inclusão: (1) abarcar o conceito de letramento literário e, (2) estar no contexto de formação de professores. Ainda, foram utilizados como critérios de exclusão: (1) não abarcar o conceito de letramento literário, (2) não pertencer ao contexto de formação de professores, (3) teses, dissertações e artigos duplicados nas bases de dados, (4) trabalhos cujo acesso ao texto completo encontrava-se indisponível.

Na consulta de junho de 2022, nos mesmos portais, optou-se pelos termos “ensino de língua estrangeira” OR “ensino de línguas”, “letramento literário” e “formação de professores”, considerando pesquisas entre os anos 2011 e 2022). A segunda busca utilizou os mesmos critérios de inclusão, anteriormente mencionados. Ainda, foram incluídas pesquisas publicadas em revistas científicas

---

<sup>6</sup> Nessa busca, encontramos trabalhos que, embora compreendessem o ensino de literatura na formação de professores, não tinham preocupação com o letramento literário em si.

entre os Qualis A1 e B2 nos últimos cinco anos<sup>7</sup> (2018-2022), mapeadas por meio do Portal de Periódicos CAPES. Dentre os resultados, foram encontradas 32 pesquisas relacionadas ao letramento literário na formação inicial ou continuada de professores de línguas – inglesa, portuguesa (materna/adicional), francesa ou espanhola – e pedagogia.

Ao fim do processo, com o propósito de verificar as contribuições e de que modos as pesquisas acerca de letramento literário na formação de professores versavam, os dados coletados foram organizados considerando: a) a natureza da formação, seja ela inicial ou continuada; b) a língua; c) os objetivos; d) a perspectiva adotada em relação ao letramento literário; e) as considerações gerais; f) pontos de convergência entre as pesquisas.

É pertinente salientar algumas limitações deste estudo no que tange os resultados. Em primeiro lugar, o recorte temporal para busca se estendeu até junho de 2022, o que pode implicar na não consideração de estudos mais recentes. Ainda, apesar dos esforços em abranger diferentes fontes de pesquisa, é possível que trabalhos também relevantes para a discussão possam não ter sido contemplados. Essas limitações podem influenciar a abrangência e representatividade dos resultados obtidos. Por fim, compreende-se como limitação o lugar que a literatura ocupa na sala de aula de língua estrangeira.

## Resultados e discussão

Com relação ao contexto, 20 pesquisas relacionavam-se à formação inicial de professores de línguas (Arruda, 2016; Beretta, 2014; Brener, 2018; Gabriel, 2013; Machado, 2019; Marques, 2017; Martins, 2014; Martins; Koerner, 2016; Pareja, 2021; Pereira, 2016; Pinheiro, 2014; Pinheiro, 2016; Pinheiro, 2021; Rosa Junior, 2020; Saldanha, 2018; Silva, 2016; Silva, 2021; Soares, 2020; Sousa, 2020; Souza, 2020). Outros 07 trabalhos contextualizavam-se em formação continuada (Berghetti, 2018; Cruz, 2021; Feitoza, 2020; Ferreira, M. O., 2019; Luiz, 2022; Ranke, 2017; Souza, 2020), 05 mencionavam formação de professores no resumo, mas pertenciam a outros contextos de ensino (Benites, 2018; Ferreira, G., 2019; Martins,

---

<sup>7</sup> De modo a delimitar a quantidade de pesquisas sobre a temática.

2011; Nascimento, 2021; Solera, 2020)<sup>8</sup>.

Dentre as pesquisas que trataram da formação de professores, a língua portuguesa foi predominante. Isto é, 21 das pesquisas tratavam do letramento literário no ensino de português como língua materna e adicional em cursos de Letras (Beretta, 2014; Berghetti, 2018; Cruz, 2021; Ferreira, M. O., 2019; Marques, 2017; Martins, K.C.C., 2011; Martins, R.P., 2014; Martins; Koerner, 2016; Nascimento, 2021; Pareja, 2021; Pinheiro, 2014; Ranke, 2017; Ribeiro, 2021; Sousa, 2020) e Pedagogia (Feitoza, 2020; Santos; Macedo, 2021; Pereira, 2016; Pinheiro, 2021; Rosa Junior, 2020; Saldanha, 2018; Soares, 2020), enquanto 05 relacionavam-se ao ensino da língua espanhola (Machado, 2019; Pinheiro, 2016; Ribeiro, 2021; Silva, 2016; Silva, 2021), duas ao ensino da língua francesa (Arruda, 2016; Gabriel, 2013) e somente uma<sup>9</sup>, ao ensino da língua inglesa (Brener, 2018).

Quanto à perspectiva de letramento literário, a grande maioria dos trabalhos fundamentava-se em Cosson (2006, 2007, 2012), seguido de Paulino (1999, 2008, 2010, 2014), Paulino e Cosson (1999, 2009) e Silva e Magalhães (2011)<sup>10</sup>. Três trabalhos se fundamentavam nas perspectivas de letramento literário de Zappone (2008) (Brener, 2018; Solera, 2020; Sousa, 2020) e Wielewicki (2011) (Solera, 2020)<sup>11</sup>, adotadas neste trabalho. O quadro a seguir encapsula as abordagens adotadas com relação aos conceitos de letramento literário.

**Quadro 1** – Relação entre trabalhos e perspectivas de letramento literário

Perspectiva de letramento literário	Trabalhos	Nº Total
Cosson (2006, 2009, 2007, 2012): letramento literário como <b>“uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”</b> e <b>“aprendizado crítico da leitura literária”</b> que possibilita reflexão sobre o mundo (Cosson, 2009, p. 23)	(Benites, 2018; Beretta, 2014; Cruz, 2021; Feitoza, 2020; Ferreira, G., 2019; Ferreira, M., 2019; Gabriel, 2013; Santos; Macedo, 2021; Luiz, 2022; Machado, 2019; Marques, 2017;	23

<sup>8</sup> Ferreira, G. (2019) e Nascimento (2021) investigam e discutem sobre o letramento literário “consolidado” de professores. Assim, apesar de o intuito dos autores não ser promover tal letramento na formação dos participantes de suas pesquisas, seus achados podem contribuir com a temática. Por outro lado, Benites (2018), Martins (2011) e Solera (2011) estavam voltados ao letramento literário de alunos da educação básica, portanto, não nos aprofundaremos nestas pesquisas.

<sup>9</sup> Vale ressaltar que pesquisas que foram excluídas pesquisas que não tratavam diretamente (ou não pertenciam ao) do contexto de formação de professores, incluindo as citadas anteriormente, de Benites (2018) e Solera (2020).

<sup>10</sup> Ferreira, G. (2019) se embasa na concepção de letramento literário de Cosson.

<sup>11</sup> O autor constrói seu entendimento sobre letramento literário com base em Wielewicki (2011), que, por sua vez, se ancora na definição de Zappone (2007).

	Martins; Koerner, 2016; Nascimento, 2021; Pereira, 2016; Pinheiro, 2014; Pinheiro, 2021; Ranke, 2017; Ribeiro, 2021; Rosa Junior, 2020; Silva, 2016; Soares, 2020; Sousa, 2020; Souza, 2020).	
Paulino e Cosson (1999, 2008, 2009): letramento literário como “[...] <b>processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos</b> ” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67)	(Cruz, 2021; Marques, 2017; Martins, 2011; Ranke, 2017; Silva, 2021, Souza, 2020)	06
Paulino (1999, 2008, 2010, 2014): “ <b>como outros tipos de letramento, [...] uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela</b> ” (PAULINO, 1998, p. 16).	(Marques, 2017; Martins, 2014; Martins; Koerner, 2016; Nascimento, 2021)	04
Zappone (2008, p. 31): letramento literário como “ <b>um conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos</b> ”	(Brener, 2018; Solera, 2020; Sousa, 2020)	03
Silva e Magalhães (2011, p. 90) letramento literário como como possibilidade do “ <b>desenvolvimento de relações sensíveis com o mundo, desenvolva a emotividade e a imaginação, propiciando [...] vivências que se converterão em memórias prazerosas, também importantes no processo de formação do leitor.</b> ”	(Ferreira, G., 2019)	01
Wielewicky (2011), inspirada em Zappone (2007): letramento literário como uma forma de expandir “ <b>os sentidos de leitura não apenas do texto verbal escrito, mas também dos textos imagéticos, dos textos orais, dos movimentos corporais, enfim, de diversas formas e ações</b> ”. (Solera, 2020, p. 36)	(Solera, 2020)	01

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Embora os percursos metodológicos e/ou práticos das pesquisas tomassem rumos diferentes, muitos dos objetivos delimitados convergiam. Entre os trabalhos, nota-se um enfoque em: a) investigar crenças com relação às práticas de letramento literário no ensino de línguas; b) compreender como professores lidam com o texto literário em sala de aula; c) refletir sobre a formação leitora de professores e seu reflexo nas futuras práticas docentes; d) compreender de como/se cursos de formação preparam professores para lidar com textos literários; e) propor intervenção para formação literária de professores.

De modo geral, dentre os estudos que investigavam as crenças de professores com relação às práticas de letramento literário no ensino de línguas (Gabriel, 2013; Feitoza, 2020; Luiz, 2022; Marques, 2017; Martins; Koerner, 2016; Pinheiro, 2016), observou-se que os participantes reconhecem a importância e

potencial do texto literário nas aulas de línguas estrangeiras, bem como sua possibilidade para além de práticas de leitura. No entanto, professores em formação mencionam sentir-se despreparados para lidar com textos literários na sala de aula ou na universidade (Gabriel, 2013). Esses achados iniciais parecem sugerir uma desconexão entre as práticas de leitura durante a formação e aquelas que fazem parte do cotidiano dos professores.

Conforme observado por Wielewicki (2011), as práticas de leitura em contextos de formação são majoritariamente voltadas à uma formação tradicional, focada no cânone literário, que sejam incentivadas abordagens de ensino-aprendizagem voltadas às práticas sociais. Ainda, a autora afirma que o texto literário é, muitas vezes, tido como “algo de difícil entendimento, que necessita de técnicas especiais de abordagem, e acessível para poucos” (Wielewicki, 2011, p. 52), demandando que professores tenham que descobrir formas de lidar com tais textos.

Por outro lado, Martins e Koerner (2016, p. 328) relatam a percepção de professores em formação de que cursos de Letras contribuem para o “refinamento e para a ampliação do repertório” literário, caracterizando-o como um espaço de “agência de letramento literário” (Martins; Koerner, 2016, p. 339). Contudo, as autoras indicam ser preciso investigar de que modo tal formação reflete nas futuras práticas pedagógicas de professores.

Em sua pesquisa, Pinheiro (2016, p. 90) observa uma divergência com relação ao modo como professores formadores lidam com o texto literário, tratado ora como objeto de análise, com foco em períodos e estilos literários; ora como “[apenas] ferramenta para o ensino da língua estrangeira”. Por fim, a autora aponta a necessidade de reformulações nos programas das disciplinas de cursos de formação inicial de professores para que textos literários integrem o currículo para além das aulas de Literatura, de modo a possibilitar que futuros professores possam unir teoria e prática, possibilitando reflexões sobre suas futuras práticas pedagógicas.

Para Marques (2017), é fundamental que práticas e crenças de professores com relação ao texto literário sejam ressignificadas, priorizando práticas de leitura sob a perspectiva de letramento literário. Deste modo, pode-se ampliar o leque de possibilidades do trabalho com textos literários na sala de aula, visto que muitas

vezes são minimizados e restringidos à fruição (Feitoza, 2020). Por fim, evidencia-se a necessidade da ampliação de propostas com letramento literário e que alunos sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem (Luiz, 2022).

Corroborando com essa perspectiva, autores que buscavam compreender como professores lidam com o texto literário em sala de aula (Ferreira, G., 2019; Ferreira, M., 2019; Martins, K., 2011; Martins, R., 2014; Nascimento, 2021; Pareja, 2021; Santos; Macedo, 2021; Silva, 2016; Silva, 2021) e as relações entre leitor e texto (Ferreira, G., 2019; Ranke, 2017) sugerem que um ambiente de aprendizado em que o conhecimento de mundo do aluno, a possibilidade de diálogo e co-construção do conhecimento são possíveis pode ser “facilitador” do letramento literário, possibilitando que os alunos sejam leitores-ativos. Destaca-se também a valorização de **releituras de textos literários por diferentes modos para além do escrito** (Martins, K., 2011; Beretta, 2014); a inserção de textos não-canônicos no processo de **leitura e escrita de textos literários** (Martins, R. 2014), a defesa de uma **experiência “emancipadora”** com o texto literário (Pareja, 2021), em que professores em formação possam alinhar teoria e prática em suas (futuras) práticas e **a influência do professor formador**, que pode ser positiva ou negativa, neste processo (Ranke, 2017).

Com relação às dificuldades encontradas por professores no processo de fomento do letramento literário em sala de aula, Nascimento (2021) revela que estas relacionam-se a diversos fatores, que podem ser desde a segurança em poder manter o trabalho pedagógico com a(s) mesma(s) turma(s), no caso de professores temporários, até o livro didático utilizado que, muitas vezes, não colabora com a prática destes professores para este fim (Nascimento, 2021).

Para Silva (2016), tal desafio pode ter raízes ainda mais profundas, como na própria formação de professores. A autora aponta que as práticas do professor formador têm forte influência sobre o professor em formação – uma vez que o segundo tende a reproduzir aquilo com que tem vivência (Silva, 2016). Por fim, a autora defende a oferta de disciplinas de línguas que trabalhem com modos de se aplicar o texto literário no ensino de línguas (Silva, 2016).

Já Silva (2021) afirma que é comum que o ensino com textos literários em línguas materna e estrangeira sejam equiparados e defende que este é um

equívoco, uma vez que são práticas diferentes, que exigem caminhos diferentes. Além disso, pontua que sem um espaço para abordar práticas de letramento literário neste contexto, a literatura estrangeira pode acabar sendo vista como “um apêndice do curso – uma espécie de fetiche cultural para complementar a formação intelectual do discente, mas sem expectativas de que esse conhecimento possa ser aproveitado nos bancos escolares da educação básica” (Silva, 2021, p. 99).

Ainda, Santos e Macedo (2021) defendem que, para que o professor possa fomentar práticas de letramento literário, é preciso que ele seja também leitor e compreenda a literatura como uma ferramenta de emancipação. Além disso, as autoras constataam a necessidade de se considerar o conhecimento prévio e individualidade de discentes para que seja possível que ressignifiquem o texto literário e seu próprio contexto social. Isto é, as autoras consideram que uma perspectiva de letramento literário como prática social pode ressignificar não só o texto literário, mas também a realidade do aluno.

Dos estudos que buscavam refletir sobre formação literária de professores e suas (futuras) práticas docentes com texto literário (Arruda, 2016; Cruz, 2021; Beretta, 2014; Berghetti, 2018; Machado, 2019; Pereira, 2016; Pinheiro, 2014; Pinheiro, 2021; Saldanha, 2018; Soares, 2020; Sousa, 2020), notou-se a ausência de disciplina em que professores pudessem lidar com o texto literário, de modo a fomentar o letramento literário (Machado, 2019; Pereira, 2016; Pinheiro, 2014; Soares, 2020), a sensação de incapacidade para lidar com textos literários em aulas de línguas estrangeiras (Arruda, 2016) e a dificuldade em alinhar teoria com a prática (Beretta, 2014).

Ainda, destaca-se que a partir da experiência das práticas de letramentos literários docente, professores em formação conseguem refletir sobre suas futuras práticas e sentir-se mais “preparados” para lidar com o texto literário em sala de aula (Saldanha, 2018; Sousa, 2020). Por isso, é necessário que as práticas de letramento literário considerem também a interação entre alunos e o mundo, respeitando diferentes conhecimentos, diversidades, modos e linguagens (Sousa, 2020; Souza, 2020), bem como outros espaços constituintes de sujeitos leitores, como a família e a escola (Berghetti, 2018; Ferreira, G., 2019)

Os estudos que apresentaram propostas e práticas de letramentos literários

docentes por meio de oficina/intervenção/disciplina em cursos de formação (Brener, 2018; Cruz, 2021; Pinheiro, 2021; Rosa Junior, 2020) indicam resultados favoráveis no tocante ao letramento literário docente. Dentre os principais achados, os autores apontam uma carência de letramento literário para professores em formação (Rosa Junior, 2020) e a necessidade de uma formação de professores que enseje o letramento literário na prática (Pinheiro, 2021), no sentido de propiciar espaços para que os discentes se posicionem também como professores (Johnson, 2009), e os potenciais de práticas de letramentos literários multimodais para/na formação de professores (Brener, 2018).

Cruz (2021) buscou promover o letramento literário de professores de português por meio de oficinas de formação continuada utilizando Sequências Expandidas de Leitura. Em sua tese, a autora evidencia a importância do letramento literário para formação docente, salientando que o trabalho com tal letramento deve ser contínuo, facilitador dos diálogos entre leitores/textos e professores/alunos e valorizador do conhecimento de mundo dos leitores de modo a possibilitar a reflexão de seus contextos (Cruz, 2021). Por fim, enfoca que o texto literário deve ser concebido como “objeto principal” para que leitores possam ir além do “mecanizar teorias” que “sistemizam a literatura, que enquadram análises e decoram conceitos sobre o estilo e/ou época” (Cruz, 2021, p. 160-161).

Pinheiro (2021) propôs “uma intervenção de formação leitora literária” por meio de jogos teatrais e a sequência básica de Rildo Cosson (2007) para discentes do curso de Pedagogia. O autor conclui que cursos de formação pedagoga devem “repensar a matriz curricular no que tange à formação leitora” (Pinheiro, 2021) e aponta uma lacuna a respeito de disciplinas que promovam práticas de letramentos literários.

Rosa Junior (2020) promoveu práticas de letramentos literários com base em Cosson (2018a; 2018b *apud* Rosa Junior, 2020), empregando círculos e diários de leitura, em uma proposta de disciplina. Em seu artigo, o autor defende que a proficiência na leitura literária deve também integrar a “formação do docente que lida com ensino de linguagens, tanto quanto uma forma de recuperar defasagens quanto de potencializar a capacitação do futuro docente” (Rosa Junior, 2020, p. 710).

Brener (2018) ofertou duas disciplinas em um curso de licenciatura em

Letras-Inglês, em que propôs práticas de letramentos literários multimodais e multimidiáticas. Neste contexto, professores de inglês em formação inicial elaboraram artefatos multimodais de suas leituras e propostas de ensino pautadas nas inter-relações entre literatura, cinema e música.

Na tese, destaca-se o potencial de propostas de letramentos literários multimodais para as possibilidades no processo de (res)significação de textos literários, para o agir criativa e criticamente, para a concepção de literatura e para o ensino com o texto literário (Brener, 2018). Ainda, ressalta-se que tal perspectiva de ensino pode corroborar com uma “diminuição da distância existente entre as práticas de leituras tradicionais que acontecem fora e dentro da universidade” (Brener, 2018, p. 9). A pesquisadora conclui que é necessário que cursos de licenciaturas promovam também outros letramentos, viabilizando diferentes modos de representação com e para além da escrita.

A partir deste levantamento, pode-se tecer algumas considerações no que concerne o letramento literário na/para formação de professores de línguas. A primeira relaciona-se à escassez de produções científicas e/ou propostas de ensino quanto ao letramento literário de professores de língua inglesa, uma lacuna já apontada por Wielewicki em 2011. Contudo, percebe-se a existência de um número ainda incipiente de iniciativas de letramento literário na formação de professores de modo geral, como constatado pelos pesquisadores de outras línguas (Gabriel, 2013; Martins; Koerner, 2016; Pareja, 2021; Pinheiro, 2016; Ranke, 2017; Rosa Junior, 2020).

Outro aspecto pertinente é relativo à valorização de propostas de letramentos literários que ensejem o agenciamento crítico e criativo, possibilitem a ressignificação de sentidos por diferentes modos (releituras, que podem ser multimodais), em que o aluno-professor-leitor seja protagonista deste processo, bem como a leitura (em uma acepção ampla do conceito) de literatura não-canônica. Nota-se, portanto, uma ampliação de práticas de letramentos literários consoantes com uma pedagogia de multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996; Brener, 2018).

## Considerações finais

Este estudo teve como propósito apresentar e confrontar as concepções

prevalentes acerca do letramento literário em contextos de formação de professores. Para tanto, realizou-se uma revisão sistemática de literatura (Siddaway; Wood; Hedges, 2019).

Os resultados evidenciam uma carência de pesquisas e propostas no que tange o letramento literário na formação de professores de línguas, principalmente na língua inglesa. Por outro lado, as poucas produções, provenientes de diferentes âmbitos de formação e línguas, parecem atribuir valor a práticas de letramento literário que possibilitem a ressignificação por diferentes modos (e modalidades), tendo o aluno-leitor como protagonista desse processo, também enfocando em um trabalho crítico e criativo. Estas práticas parecem consoantes com a perspectiva de uma pedagogia de multiletramentos.

Diante das lacunas identificadas, surge a necessidade de direcionar mais pesquisas para o letramento literário em contextos de formação de professores. Assim, podemos defender que professores também tenham vivências em práticas de letramento literário, inclusive multimodais, para que possam, por sua vez, promover e mediar práticas pedagógicas envolvendo textos literários.

Complementariamente, ao considerar a ênfase no trabalho crítico e a perspectiva de multiletramentos, destacam-se os desafios associados aos modos como lidamos com o texto literário nas aulas de línguas. Essa reavaliação pode nortear caminhos em direção a um alinhamento às demandas contemporâneas da educação (Cazden *et al.*, 1996) e explorar o potencial pedagógico dos textos literários, promovendo práticas dialógicas e autorais.

Todavia, também torna-se pertinente salientar que esta revisão apresenta limitações com relação ao recorte temporal e possível abrangência de diferentes fontes de pesquisas. Sendo assim, revisões futuras podem debruçar-se sobre pesquisas mais recentes, incluindo diversas bases de dados e considerando outros países em que pesquisas similares tenham sido conduzidas.

## Referências

ARRUDA, L. S. *O lugar do texto literário na formação do professor de francês: um estudo de dois currículos universitários brasileiros*. 2016. Dissertação (Mestrado em letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie>

wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\_trabalho=3017624. Acesso em: 20 dez. 2023.

BENITES, F. B. A. M. *A literatura nas aulas de língua inglesa: contribuições para o ensino-aprendizado e para a formação de leitores*. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2018. Disponível em: inserir link. Acesso em: 20 dez. 2023.

BERETTA, L. C. *A literatura na escola: uma análise de projetos de docência desenvolvidos na formação inicial de professores*. Orientador: Luciene Juliano Simões. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1608196](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1608196) Acesso em: 20 dez. 2023.

BERGHETTI, A. *A formação do professor leitor em duas gerações consecutivas*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Fundação Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6499854](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6499854). Acesso em: 20 dez. 2023.

BRENER, F. M. *Práticas de letramentos literários multimodais na formação do professor*. 165 f. 2018. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2018. Disponível em: [http://www.ple.uem.br/defesas/def\\_fernanda\\_machado\\_brener\\_do.html](http://www.ple.uem.br/defesas/def_fernanda_machado_brener_do.html). Acesso em: 05 nov. 2020.

CAZDEN, B.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; KALANTZIS, M.; KRESS, G.; LUKE, A.; LUKE, C.; MICHAELS, S.; NAKATA, M. A pedagogy of multiliteracies: Designing Social futures. *Harvard Educational Review*, [S.l.], v. 66 n. 1 p. 60-92, 1996. Disponível em: [https://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](https://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf). Acesso em: 20 dez. 2023.

COSSON, R. *Letramento Literário – teoria e prática*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. *Letramento Literário – teoria e prática*. 1. ed. 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, R. *Letramento Literário – teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R. *Letramento Literário – teoria e prática*. 2. ed. 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. *Letramento Literário – teoria e prática*. 2. ed. 7 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018a.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. ed. 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018b.

CRUZ, A. M. M. *Letramento literário do professor de Língua Portuguesa: articulações entre saberes e práticas na formação continuada no sertão de Pernambuco*. Orientador: Lucia de Fátima Santos. 2021. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10964652](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10964652). Acesso em: 20 dez. 2023.

FEITOZA, I. S. A. *Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos*. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/2320>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FERREIRA, G. P. C. *Memórias de leitura e de leitores(as) de professoras(as) de Literatura da Educação Básica: Diálogos entre semiótica e letramento literário*. Orientador: Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva. 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins - UFT, Araguaína, Tocantins, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8052076](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8052076). Acesso em: 8 fev. 2024.

FERREIRA, M. O. *O PNAIC e a leitura literária: a prática educativa na formação docente*. Orientador: Jurema Rosa Lopes Soares. 2019. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) - Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias - RJ, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9072263](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9072263). Acesso em: 20 dez. 2023.

GABRIEL, G. de A. *Práticas de leitura literária em aulas de FLE: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de Francês na UECE*. 2013. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual Do Ceará. Fortaleza. 2013. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85179>. Acesso em: 20 dez. 2023.

JOHNSON, K. E. Defining a Sociocultural Perspective. In: JOHNSON, K.E. Second

Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective. 1. ed. New York: Routledge, 2009. cap. I, p. 1-6.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.

LOPES, L. C. V.; COSTA, M. E.; SAMPAIO, M. L. P. Letramento literário e formação do professor: o ensino de literatura no meio universitário. *Entreletras*, v. 2, n. 2, 2011. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/888>. Acesso em: 24 dez. 2022.

LOURENÇO, D. Letramento Literário e (a ausência) de políticas públicas nacionais e estaduais para o ensino de literaturas em Língua Inglesa. In: JORDÃO (org.). *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. *Revista X*, Curitiba, v. 1, 2011, p. 92-109. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23022/16919>. Acesso em: 20 dez. 2023.

LUIZ, S. W. *Formação continuada de professores alfabetizadores: um processo de coconstrução entre universidade e escola*. 2022. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11374>. Acesso em: 08 fev. 2024.

MACHADO, C. M. *Tratamento Didático Da Literatura Centro-Americana Na Formação De Professores: Um Estudo Sobre Crenças De Futuros Professores De Espanhol Da Uece*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza. Disponível em: : [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7416824](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7416824). Acesso em: 24 jan. 2023.

MARQUES, G. M. B. *A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores*. orientador: Cleudene de Oliveira Aragão. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5049723](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5049723). Acesso em: 28 dez. 2022.

MARTINS, K. C. C. *Da leitura à literatura ao letramento literário: prática docente em foco*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em: : <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96468>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MARTINS, R. P. *Trajetórias de Letramento Literário de Professores de Língua Portuguesa: Da Formação Inicial à Ação Docente*. Orientador: Rosana Mara Koerner. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de

Joinville, Palmas, 2014. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1529903](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1529903). Acesso em: 28 dez. 2022.

MARTINS, R. P. KOERNER, R. M. O curso de Letras como agência de letramento literário para estudantes ingressantes e concluintes. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 2, n. 2, p. 328-340, 2016. DOI:

<https://doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7606>. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650554>. Acesso em: 23 dez. 2022.

NASCIMENTO, S. E. *O Letramento Literário nas Práticas Pedagógicas: Vozes de Professores*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2021. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11327998](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11327998). Acesso em: 28 dez. 2022.

PAREJA, C. J. M. *A mediação da leitura do literário no ensino superior*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11401898](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11401898). Acesso em: 24 jan. 2023.

PAULINO, G. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998.

PAULINO, G. Letramento Literário: Por Velas e Alamedas. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [S. l.], v. 6, n. 5, 2007. DOI:

<https://doi.org/10.9771/2317-1219f.v6i5.2842>. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PAULINO, G. Saramago na pedagogia: leitura literária e seu uso docente. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p.404-416.

PAULINO, G. Leitura literária. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em:

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, F. M. *Leitura e mediação: a literatura infantil no contexto da pedagogia*.

2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4139>. Acesso em: 24 jan. 2023.

PINHEIRO, A. A. *Os jogos teatrais e a sequência básica de Rildo Cosson na formação do leitor literário no curso de pedagogia Mossoró*. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Mossoró. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11001940](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11001940). Acesso em: 24 jan. 2023.

PINHEIRO, A. S. O texto literário e a vida: os sentidos da leitura para os mediadores em formação. *Raído*, [S.l.], v. 8, n. 17, p. 139-154, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3552>. Acesso em: 24 dez. 2022.

PINHEIRO, M. M. C. *O texto literário no processo de formação do professor de língua espanhola*. 2016. Dissertação (Mestre em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8550930](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8550930). Acesso em: 24 dez. 2022.

RANKE, M. C. J. *Professores-leitores e suas relações com a leitura literária: características, influências e (des)encontros*. 2017. 245 p. Tese (Doutorado em Letras - Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5683413](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5683413). Acesso em: 24 dez. 2022.

RIBEIRO, B. O. *A literatura nas aulas de português e espanhol como língua adicional no ensino superior da UNILA*. 2021. 234 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5655>. Acesso em: 01 jun. 2022.

ROSA JUNIOR, P. A. F. Formando Professores e Também Leitores: Práticas De Letramento Literário Com Licenciandos Em Pedagogia. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 6, n. 2, p. 692-712, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.44629>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/44629/33737>. Acesso em: 24 dez. 2022.

SALDANHA, D. M. L. L. *O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo*. 2018. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26401>. Acesso em: 24 dez. 2023.

SANTOS, P. A. D. G. C.; MACEDO, M. S. A. N. Sentidos (re)construídos na leitura de Clarice Lispector em uma aula sobre formação do professor-leitor-mediador. *EntreLetras*, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 273–297, 2021. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p273-297. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/8982>. Acesso em: 8 fev. 2024.

SANTOS, J. R. O.; YAMAKAWA, I. A. A leitura e o letramento literário em perspectiva: discutindo abordagens, matizando conceitos. *REVISTA X*, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 84 - 101, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v12i3.50172>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50172>. Acesso em: 24 dez. 2022.

SIDDAWAY, A. P.; WOOD, A. M. HEDGES, L. V. How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. *Annu Rev Psychol.*, [S. l.], ed. 70, p. 747-770, 2019. DOI: 10.1146/annurev-psych-010418-102803. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30089228/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SILVA, J. P. I. *Literatura E Ensino De Língua Espanhola: Um Olhar Para Os Currículos De Formação Inicial De Três Universidades Do Rio Grande Do Sul*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10681284](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10681284). Acesso em: 24 jan. 2023.

SILVA, L. H. O.; MAGALHÃES, H. G. D. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, D. V.; ANDRADE, K. S.; PINHO, M. J. (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares*. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 81-92.

SILVA, M. J. F. *Texto literário em língua espanhola no contexto acadêmico: reflexos da formação docente*. Orientador: Crigina Cibelle Pereira. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3950061](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3950061). Acesso em: 28 dez. 2022.

SOARES, T. L. *A formação do leitor por meio da literatura: uma reflexão pedagógica*. 2020. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual de Goiás. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1049439](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1049439). Acesso em: 24 jan. 2023.

SOLERA, D. S. *Letramento crítico-literário no ensino de línguas estrangeiras:*

*possibilidades e desafios*. Orientador: Ana Paula Martinez Duboc. 2020. 179 p. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Psicologia) - USP, São Paulo, 2020. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-02122020-180300/publico/6463787\\_DANILO\\_DA\\_SILVA\\_SOLERA\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-02122020-180300/publico/6463787_DANILO_DA_SILVA_SOLERA_rev.pdf). Acesso em: 01 jun. 2022.

SOUSA, S. M. B. *Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: a preocupação em formar formadores de leitores de textos literários*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9334349](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9334349). Acesso em: 24 jan. 2023.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para sala de aula*. 2013, p. 101-107.

SOUZA, R. M. *Entre As Políticas Públicas De Currículo E A Prática De Formação Continuada De Professores: a (in)visibilidade da Literatura*. Orientador: Adriana Lins Precioso. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Mato Grosso, Sinop, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9724365](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9724365). Acesso em: 28 dez. 2022.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

WIELEWICKI, V. H. G. Letramento literário e avaliação: empalhando a borboleta?. *Revista X*, [S.l.], v. 1, n. 1. 2011, nov. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i1.2011.24551>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/24551/16916>. Acesso em: 29 jul. 2022.

ZAPPONE, M.H. , Y. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? *Letras de Hoje*, v.43, n. 2, abr/jun. 2008b. p. 29-33.

Recebido em: 10 nov. 2023  
Aprovado em: 12 dez. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Inez Nerez  
Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana  
Revisora de língua espanhola: Daiane Aparecida Martins

## **Referenciação e argumentação polêmica em artigo de opinião sobre a descriminalização das drogas no Brasil**

### ***Referencing and polemic argumentation in an opinion article about the decriminalization of drugs in Brazil***

### ***Referenciación y argumentación polémica en artículo de opinión sobre la despenalización de las drogas en Brasil***

Francisco Felipe de Oliveira Rocha<sup>1</sup>

 0009-0002-9711-2289

Thales Moises Alves de Souza<sup>2</sup>

 0009-0008-8774-1827

Lidiane de Morais Diógenes Bezerra<sup>3</sup>

 0000-0002-9569-5567

**RESUMO:** Neste trabalho, objetivamos investigar a relação entre a referenciação e a argumentação polêmica em um artigo de opinião sobre a descriminalização das drogas no Brasil. Para isso, filiamos-nos teoricamente à Linguística Textual e, mais especificamente, ao diálogo que tem sido estabelecido entre ela e a Teoria da Argumentação no Discurso, de Amossy (2020). Abordamos esse diálogo com base, principalmente, em Macedo (2018) e Cavalcante *et al.* (2020), que demonstram como a argumentação se revela textualmente. Consideramos, ainda, os postulados de Amossy (2017) quanto à modalidade polêmica de argumentação que se configura no artigo de opinião analisado, assim como as regulações desse gênero, a partir do estudo de Rodrigues (2001). A referenciação, estratégia de textualização por nós analisada, sustenta-se em estudos como o de Mondada e Dubois (2003) e o de Custódio Filho (2011). A análise revelou que a construção dos pontos de vista conflitantes que caracterizam a modalidade polêmica passa diretamente pelo modo como os referentes são (re)elaborados no artigo de opinião analisado. Demonstrou-se, assim, que a referenciação é uma importante estratégia argumentativa e, de modo mais amplo, que o diálogo entre a Linguística Textual e a Teoria da Argumentação no Discurso é bastante frutífero.

**PALAVRAS-CHAVE:** referenciação; argumentação; artigo de opinião.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN (PPGL/UERN). E-mail: [felipeoliveira.rocha@gmail.com](mailto:felipeoliveira.rocha@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN (PPGL/UERN). E-mail: [alves22moises@gmail.com](mailto:alves22moises@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* de Pau dos Ferros. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN). E-mail: [lidianemorais@uern.br](mailto:lidianemorais@uern.br).

**ABSTRACT:** In this paper, we aim to investigate the relationship between referencing and polemical argumentation in an opinion article about the decriminalization of drugs in Brazil. To this end, we are theoretically affiliated with Textual Linguistics in dialogue with the Theory of Argumentation in Discourse, by Amossy (2020). We rely on considerations based mainly on Macedo (2018) and Cavalcante *et al.* (2020), which demonstrate how argumentation reveals itself textually. We also consider the postulates of Amossy (2017) regarding the polemic modality in argumentation that appears in the opinion article analyzed, as well as the conventions of this genre, based on the study by Rodrigues (2001). We textually analyzed the referencing strategy supported by studies such as those by Mondada and Dubois (2003) and Custódio Filho (2011). The analysis revealed that the construction of conflicting points of view that characterize the modality of polemic pervades in which the referents are (re)elaborated in the opinion article analyzed. It was demonstrated, therefore, that referencing is an important argumentative strategy and, more broadly, that the dialogue between Textual Linguistics and the Theory of Argumentation in Discourse is quite fruitful.

**KEYWORDS:** referencing; argumentation; opinion article.

**RESUMEN:** En este trabajo, nuestro objetivo es investigar la relación entre referenciación y argumentación polémica en un artículo de opinión acerca de la despenalización de las drogas en Brasil. Para eso, nos vinculamos teóricamente a la Lingüística Textual y, más específicamente, al diálogo que ha sido establecido entre ella y la Teoría de la Argumentación en el Discurso, de Amossy (2020). Dialogamos con base en Macedo (2018) y Cavalcante *et al.* (2020), que demuestran como la argumentación se revela textualmente. Consideramos los postulados de Amossy (2017) cuanto a la modalidad de argumentación que se configura en el artículo de opinión analizado, así como las regulaciones de ese género, a partir del estudio de Rodrigues (2001). La referenciación, estrategia de textualización por nosotros analizada, se sustenta en estudios como el de Mondada y Dubois (2003) y el de Custódio Filho (2011). Observamos que la construcción de los puntos de vista conflictivos que caracterizan la modalidad polémica afecta directamente en el modo como los referentes son reelaborados en el texto analizado. Se demostró, así, que la referenciación es una importante estrategia argumentativa y que el diálogo entre la Lingüística Textual y la Teoría de la Argumentación en el Discurso es bastante fructífero.

**PALABRAS CLAVE:** referenciación; argumentación; artículo de opinión.

## Introdução

A questão das drogas (produção, comercialização e consumo) normalmente emerge rodeada por uma série de problemáticas individuais e sociais: vício, dependência, saúde física e mental, relações familiares, saúde pública, atuação policial, violência, tráfico, entre outras. São muitos os discursos que circulam socialmente sobre a temática e essas problemáticas a ela associadas – do discurso do senso comum ao discurso de especialistas. De tudo isso, se depreende que estamos diante de um assunto de grande importância, e dele se tem tratado, por exemplo, em mídias sociais, livros, artigos de opinião e de divulgação científica.

Um embate particularmente recorrente no Brasil, bem como em diversos outros países, se dá sobre a criminalização/descriminalização das drogas. No nosso país, o consumo de drogas tem sido mantido na esfera criminal, e o Supremo Tribunal Federal (STF) está atualmente realizando um julgamento para decidir se o porte de maconha para uso pessoal é ou não crime. Os que defendem a criminalização, normalmente, apontam, entre outras questões, que o consumo de drogas acarreta danos ao próprio usuário, às famílias e à sociedade de modo geral, além de alegarem que com a liberação o consumo tende a crescer. Os que são favoráveis à descriminalização, por outro lado, citam, por exemplo, o fracasso da guerra às drogas e o desrespeito à privacidade promovido pela criminalização. Pode-se dizer, pois, que a criminalização/descriminalização das drogas é uma questão polêmica (pois gera um conflito de difícil solução) das mais proeminentes no debate público brasileiro.

Neste trabalho, analisamos (e utilizamos, portanto, como *corpus*) um artigo de opinião no qual se atualiza a polêmica sobre a descriminalização das drogas no Brasil. O artigo em questão, intitulado de “O consumo de drogas é uma questão de saúde pública”, é de autoria de Ilona Szabó de Carvalho e foi veiculado pelo jornal Folha de São Paulo em 30 de março de 2023. Optamos por analisar esse *corpus* pela importância do tema nele abordado e do próprio gênero artigo de opinião, que faz circular ideias e posicionamentos sobre questões de interesse para a coletividade. Nosso objetivo é analisar a relação entre a (re)construção dos referentes e a argumentação polêmica em que se configura o artigo. Para isso, apoiamos-nos nos postulados da Linguística Textual, com atenção especial para o diálogo que ela tem estabelecido com a Teoria da Argumentação no Discurso, e focalizamos uma das estratégias de textualização que esse campo teórico tem investigado: a referenciação.

Com base no diálogo entre Linguística Textual (LT) e Teoria da Argumentação no Discurso (TAD), assumimos, tal como Macedo (2018) e Cavalcante *et al.* (2020), o princípio de que todo texto é argumentativo. Além disso, consideramos a modalidade polêmica de argumentação (Amossy, 2017) na qual o artigo de opinião analisado se configura, bem como as regulações do próprio gênero, conforme

abordadas por Rodrigues (2001). Por sua vez, a referenciação, isto é, a (re)elaboração dos referentes ou objetos de discurso, é aqui concebida como um fenômeno fundamental para a construção textual dos sentidos e da argumentação, fenômeno esse que se fundamenta numa visão não referencialista da linguagem (Mondada; Dubois, 2003).

Por fim, cabe descrever a organização do trabalho: depois dessas considerações iniciais, apresentamos a fundamentação teórica, com um tópico sobre a interface entre LT e TAD e outro sobre a referenciação; na sequência, expomos os procedimentos metodológicos da pesquisa e, logo após, situamos um tópico sobre o gênero artigo de opinião; em seguida, analisamos o artigo de opinião que nos serve de *corpus* e, por último, tecemos as considerações finais.

## **A Linguística Textual e a Teoria da Argumentação no Discurso**

Para estabelecer o diálogo entre a LT e a TAD – ao qual nos filiamos neste trabalho – seguimos o percurso traçado por Macedo (2018) e Cavalcante *et al.* (2020), autores que se propuseram a lançar as bases dessa interface. Antes de nos remetermos especificamente às bases que sustentam o diálogo, porém, não se pode deixar de mencionar o princípio básico que Ruth Amossy atribui à TAD, qual seja: o de que a argumentação é uma dimensão constitutiva do discurso. Com a defesa de tal princípio, Amossy (2020) situa a TAD como uma subárea da Análise do Discurso (doravante AD), com o objetivo de articular a esta os estudos retóricos e argumentativos.

Como ponto de partida para o estabelecimento da interface entre LT e TAD, faz-se necessária a discussão dos conceitos de sujeito, argumentação e texto. O sujeito da TAD, como defende Amossy (2016), situa-se numa posição intermediária entre o sujeito retórico (marcado pela intencionalidade e pelo poder de ação sobre seu dizer) e o sujeito da AD (cuja liberdade é limitada por forças de ordem social e institucional). Sendo assim, o sujeito da TAD tem o poder de realizar escolhas e de tentar exercer influência, mas também está imerso nas regulações sociais, não tendo como escapar delas. A argumentação, por sua vez, compreende, para

Amossy (2011, p. 129), não apenas a tentativa de fazer o auditório aderir a uma determinada tese – posição assumida pela Nova Retórica –, mas também os demais tipos de fala que, não intencionando persuadir, buscam “[...] exercer alguma influência, orientando modos de ver e de pensar”.

A LT compartilha a noção de sujeito da TAD e adota sua concepção de argumentação, mas diverge em relação ao conceito de texto que sustenta, como já observaram Macedo (2018) e Cavalcante *et al.* (2020). Para operar com a abordagem textual que confere à TAD, Amossy (2020, p. 41) concebe o texto como “um conjunto coerente de enunciados que formam um todo”. Tal concepção tem sérias limitações, concentrando-se nos elementos presentes na superfície textual, visão que foi há muito abandonada nos estudos da LT. Entre as definições atualmente em voga na LT está a de texto como evento comunicativo cuja coerência é construída de forma negociada pelos interlocutores, levando-se em conta, além da superfície textual, os conhecimentos prévios dos interlocutores e o contexto sócio-histórico que recobre a interação (Cavalcante, 2016). Com um olhar mais amplo e sofisticado sobre o texto, a LT oferece novas possibilidades investigativas para a abordagem textual da argumentação, com todos os fenômenos que compõem seu programa analítico.

Situada nesta interface, a LT passa a reconhecer algumas postulações que têm impacto decisivo na forma de se conceber e de se explicar o texto e seu processamento – postulações essas pontuadas por Cavalcante *et al.* (2022):

- em todo enunciado, há **pontos de vista** relacionáveis a diferentes enunciadorees;
- tais pontos de vista são gerenciados por um locutor/enunciador principal, que escolhe, **intencionalmente**, como expressar e marcar a voz dos enunciadorees, ao **tentar influenciar** o interlocutor e, às vezes, o terceiro;
- essas tentativas de influência são **estratégicas**, na medida em que fazem parte do projeto de dizer do locutor, que supõe (porque necessita supor) ter controle sobre suas escolhas;
- algumas formas de textualização, como a **sequência textual argumentativa**, explicitam o ponto de vista central que será defendido com base em um esquema de raciocínio; esse ponto de vista aparecerá, nesta situação, como a opinião central de um enunciador;
- outras formas de sequência textual (a narrativa, a explicativa, a descritiva e a dialogal), ainda que não cumpram uma macrofunção de demonstrar argumentos em prol de uma opinião central, não deixam de supor uma **orientação argumentativa**, na medida em que também ajudarão o

locutor/enunciador a gerenciar pontos de vista (Cavalcante *et al.*, 2022, p. 98, **grifos dos autores**).

Para a LT, portanto, todo e qualquer texto passa a ser tido como argumentativo, já que comporta, inevitavelmente, pontos de vista gerenciados pelo locutor/enunciador principal, além de acontecer sempre como resposta a outros já-ditos, isto é, a outros textos (Cavalcante *et al.*, 2020), em consonância com o princípio dialógico bakhtiniano. À LT cabe a tarefa de explicar como a argumentação se manifesta em termos de organização textual, seja nos casos mais evidentes, em que há argumentos em defesa dos pontos de vista (isto é, casos em que há visada argumentativa, na terminologia de Amossy, 2020), seja nos casos em que os pontos de vista são apresentados a partir de outros procedimentos, sem que haja, para eles, uma defesa programada (neste caso, há somente dimensão argumentativa, ainda seguindo a terminologia da referida autora).

No interior do quadro teórico da TAD, Amossy (2008) desenvolveu a importante noção de modalidade argumentativa, a qual se assenta no entendimento de que, sendo a argumentação inerente ao discurso, ela se configura de diferentes modos, a depender das particularidades de cada interação. Para a autora, as modalidades argumentativas são “[...] tipos de troca argumentativa que, atravessando os gêneros do discurso, modelam a forma como a argumentação funciona tanto num quadro dialogal quanto dialógico” (Amossy, 2008, p. 232). Esses diferentes modos de argumentar, ainda seguindo o pensamento da autora, se configuram a partir de três parâmetros principais: 1) a estrutura da troca argumentativa, que revela os papéis assumidos pelos participantes da interação no dispositivo enunciativo; 2) a maneira de se construir a ação de persuasão em relação ao alocutário (se de forma racional ou agressiva, por exemplo); 3) a maneira de se definir o alocutário nessa relação (se ele é tido como parceiro, adversário etc.).

Com base nesses parâmetros, Amossy (2008) lista e caracteriza seis tipos de modalidades argumentativas: 1) na modalidade demonstrativa, o locutor, valendo-se de provas e argumentos, tenta convencer o auditório a aceitar uma determinada tese; 2) na modalidade patética, a busca do locutor pela adesão do auditório é caracterizada fundamentalmente pelo apelo aos sentimentos, numa tentativa de

tocá-lo; 3) na modalidade pedagógica, o que impera é a transmissão de um saber por parte do locutor (em posição superior) e direcionado a um auditório que assume o papel de aprendiz; 4) na modalidade de co-construção, os participantes da interação, conjuntamente, trabalham pela resolução do problema sobre o qual se debruçam; 5) na modalidade negociada, os interactantes, partindo de posições divergentes, objetivam obter o consenso sobre um dado problema; 6) na modalidade polêmica, por fim, sobressai-se o desacordo profundo, com ataques às teses adversárias ou mesmo com o ataque mais direto ao próprio adversário, na tentativa de desqualificá-lo.

Sobre esta última modalidade, que nos interessa mais de perto, Amossy (2017) menciona duas outras características especificadoras além da desqualificação do adversário: a dicotomização, que se dá entre as opiniões que se entrechocam brutalmente sobre a questão polêmica em debate, sendo este o próprio modo de gerir o conflito; e a polarização ou divisão social, que envolve os papéis actanciais do Proponente (aquele que defende uma das teses em disputa na polêmica), do Oponente (que defende a tese oposta à do Proponente) e do Terceiro (que é apenas espectador do conflito, isto é, um participante indireto).

Além de revelar como são variadas as possibilidades de manifestação da argumentação, as modalidades argumentativas descritas por Amossy (2008) também podem conduzir à reflexão acerca das noções de acordo e dissenso, que são fundamentais no quadro teórico da TAD e dos estudos argumentativos no geral. Nas cinco primeiras modalidades apresentadas (a demonstrativa, a patética, a pedagógica, a de co-construção e a negociada), cada uma a seu modo e com sua configuração particular, o acordo é o ponto de chegada: a interação é dirigida de modo a se obter o consenso, que é tido como fim último. Na modalidade polêmica, no entanto, isso não ocorre, já que ela se assenta, como dissemos, na dissensão, isto é, na improbabilidade do acordo. Amossy, em sua obra *Apologia da polêmica* (2017), tem dado grande destaque a esta modalidade, apoiando-se nela para defender o que denomina de “retórica do dissenso”. Para a autora, as diferenças – muitas vezes irreparáveis – de opinião que caracterizam a polêmica são de grande valor em sociedades democráticas pluralistas, apesar do estigma que normalmente

acompanha a polêmica.

Por tudo isso, pode-se afirmar que, seja para alcançar o acordo, seja para reafirmar posições e opiniões conflitantes, as interações são sempre regidas pelas tentativas dos sujeitos de exercer influência uns nos outros – em outras palavras, são sempre regidas pela argumentação.

## **A referenciação: um fenômeno dinâmico e multifacetado**

A questão sobre como se relacionam mundo e linguagem está na base do fenômeno da referenciação. É um tanto quanto óbvio que os sujeitos, ao se inserirem nas diversas situações comunicativas que permeiam sua cultura, precisam realizar o ato de referir, já que todo texto inevitavelmente fala sobre algo, de modo a evocar entidades sobre as quais se diz alguma coisa. O problema fundamental, nesse caso, seria discutir a natureza da relação linguagem-mundo. Essa não é uma questão recente, uma vez que tem sido observada desde muitos séculos, interessando, por exemplo, a filósofos, filósofos da linguagem, semanticistas e linguistas, na tentativa de compreender a própria natureza da linguagem e as dinâmicas interativas dos sujeitos. Como aponta Marcuschi (2008), há dois modos distintos de tratar o ato de referir: o que se baseia numa visão referencialista de linguagem e o que se sustenta numa visão sociocognitiva e interacional de linguagem.

O primeiro desses modos concebe a questão da referência como um processo estático de rotulação, de modo que, para ela, a racionalidade objetiva seria suficiente para conferir significados aos objetos do mundo. Sendo assim, nas pesquisas reinava a concepção de “referência”, que ilustrava a ideia de que as palavras utilizadas pelos sujeitos tinham a função objetiva de identificar os objetos, as coisas, realizando-se assim uma conexão finita entre a linguagem e o mundo. Assim, a questão da referência era vista como um processo de “etiquetamento” (Koch, 2003).

No segundo modo, surgem inquietações por parte dos pesquisadores quanto a, por exemplo, compreender “[...] como as atividades humanas, cognitivas e

linguísticas estruturam e dão sentido ao mundo” (Mondada; Dubois, 2003, p. 20). Dessa forma, não se fala mais, ao menos em LT, em um fenômeno com aspectos abstratos, assentado na racionalidade. Agora, tem ganhado destaque a tendência da “referenciação”, expressão cunhada por Mondada e Dubois (2003) para se referir a esse processo, o qual se conecta à natureza sociocognitiva-discursiva de linguagem que sustenta o estabelecimento textual dos referentes, com estes passando a ser compreendidos como objetos-de-discurso, em consequência de sua construção na e pela interação dos falantes. A proposta da referenciação, portanto, implica sujeitos, interação, discurso, cognição e cultura.

No interior do quadro teórico do segundo modo – pautado pela visão não referencialista de linguagem –, concebemos a referenciação, com base em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), como o processo de (re)construção de objetos de discurso (ou referentes), o qual se caracteriza fundamentalmente por ser uma (re)elaboração da realidade e um processo sociocognitivo e por resultar da negociação dos interlocutores. Sendo assim, os objetos de discurso (re)construídos nesse processo são entidades altamente complexas e dinâmicas e, por isso mesmo, fundamentais para a construção textual dos sentidos.

Depreende-se, desse conceito de referenciação, a adaptação dos objetos de discurso (ou referentes) às situações comunicativas e aos propósitos comunicativos dos sujeitos, uma vez que as propostas relativas à estabilidade são “apagadas”, e as “coisas” do mundo tendem a se adequar ao seu contexto de produção, passando a serem modificados no processo interativo entre os sujeitos e demarcando, assim, sua característica de instabilidade. Ainda no que concerne à instabilidade do referente, concordamos que este está atrelado, na tessitura textual, ao propósito do locutor de demarcar sua intenção discursiva. Como afirmam Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 27), “o referente (ou objeto de discurso) é a representação na mente dos interlocutores de uma entidade estabelecida no texto”. Como os interlocutores podem remodelar os referentes de acordo com seus propósitos, essas entidades são reveladoras de seus posicionamentos.

A (re)construção dessas entidades acontece no texto via processos referenciais: a introdução referencial e a anáfora, que discutimos também a partir de

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Por meio da introdução referencial promove-se a estreia do referente no texto, isto é, sua inauguração, sua aparição primeira. Com a anáfora, o que se tem é a continuidade do referente: ele é retomado, reiterado, mantendo-se em destaque na progressão textual. Custódio Filho (2011) tem discutido esses dois processos valendo-se das noções de apresentação, como equivalente à introdução, e mudança, correspondente à anáfora. A ideia do autor é evidenciar que, uma vez apresentado, o referente, por ocasião de sua retomada, vai passando por sucessivas mudanças, transformando-se, ganhando novos contornos e novos traços de sentido. Essa operação dinâmica – que se tem denominado de recategorização – pode promover, além da atribuição de novos traços, a reiteração de traços já conhecidos, bem como a sua correção – daí a subdivisão proposta por Custódio Filho (2011) para o processo de mudança em mudança por acréscimo, mudança por correção e mudança por confirmação.

Elucidados os processos referenciais que presidem a (re)elaboração dos referentes, importa destacar, ainda, que compreendemos tal (re)elaboração em consonância com os desdobramentos mais recentes dos estudos em referenciação, os quais Custódio Filho (2011) inclui na segunda tendência de estudos. Julgamos importante deixar tal posição explicitamente marcada, pois ela tem impactos decisivos no modo de se operar metodológica e analiticamente com a referenciação. Em resumo, a segunda tendência de estudos abarca as pesquisas que concebem a (re)construção dos referentes para além do uso e da análise de expressões referenciais. O entendimento básico é o de que um fenômeno tão difuso e complexo como a referenciação não pode ficar atado a restrições de ordem formal, como se fazia na primeira tendência. Tem-se assumido, então, que “Um referente não é introduzido no texto apenas por expressões referenciais, nem é retomado somente com outra expressão” (Cavalcante; Martins, 2020, p. 249). Abre-se espaço, portanto, para todo um conjunto de elementos que entram em jogo na (re)construção dos referentes, além das expressões referenciais: as predicções direcionadas a eles, toda a materialidade textual que os envolve, dados contextuais e procedimentos cognitivos que permitem alcançar os implícitos (com destaque para as inferências).

Com tudo isso, o fenômeno da referenciação atrai para si ainda mais dinamicidade, flexibilidade, complexidade e fluidez.

Por fim, destacamos a íntima relação entre referenciação e argumentação, a qual é indispensável para as nossas pretensões neste trabalho. Como estabelecemos no tópico anterior, baseados na interface entre LT e TAD, todo texto é argumentativo, na medida em que envolve irremediavelmente as tentativas dos sujeitos envolvidos na interação de exercerem influência uns sobre os outros. Tais tentativas não poderiam deixar de passar pelos referentes (re)construídos no texto: a forma como os interlocutores, visando atingir seus propósitos, vão impondo transformações aos referentes ao longo do texto é fundamental na defesa de seus pontos de vista, o que faz dessa (re)construção um procedimento estratégico. A referenciação, pois, é uma poderosa estratégia argumentativa.

## Aspectos metodológicos

De início, definimos este estudo como uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter descritivo e interpretativo (Paiva, 2019), uma vez que nosso propósito se dirige à descrição, compreensão e análise da relação entre a referenciação e a argumentação polêmica em um artigo de opinião que trata sobre a descriminalização do consumo de drogas no Brasil. Partimos, pois, de um quadro teórico já plenamente estabelecido (o da LT) e apostamos na interface entre LT e a TAD, também já delineado por outros estudiosos. O mesmo vale para o fenômeno da referenciação, que conta com uma sólida base de pesquisas no campo da LT.

O *corpus*, como já foi dito, é um artigo de opinião que trata sobre a descriminalização do consumo de drogas no Brasil. O artigo em questão recebeu o título “O consumo de drogas é uma questão de saúde pública” e foi escrito por Ilona Szabó de Carvalho, sendo veiculado no dia 30 de março de 2023 pelo jornal Folha de São Paulo. No artigo, a articulista contextualiza a questão da criminalização/descriminalização das drogas, faz referência à retomada de um julgamento por parte do STF sobre a questão e resume as posições em torno da problemática, que se dividem em dois grupos antagônicos: o dos que defendem a

descriminalização do consumo de drogas e o dos que são contrários a ela. Além disso, Ilona Szabó de Carvalho se posiciona favoravelmente à descriminalização.

Para a realização da análise, selecionamos os excertos que consideramos mais importantes para a compreensão das ideias principais do artigo e destacamos, na análise desses excertos, a (re)elaboração dos referentes e a relação deles com a argumentação na configuração da modalidade polêmica. Assim, como procedimentos analíticos podemos destacar: a descrição dos referentes (re)construídos no texto; o estabelecimento da relação entre os referentes e a argumentação desenvolvida, com destaque para os traços avaliativos que revestem tais referentes; a descrição da modalidade polêmica de argumentação em que se configura o artigo, com a indicação dos pontos de vista conflitantes em torno da descriminalização do consumo de drogas.

## **O gênero artigo de opinião**

O exame da argumentação, como sustenta Amossy (2020), não pode deixar de considerar o domínio (ou campo da atividade humana, na terminologia bakhtiniana) em que se situa a troca verbal e o gênero que a modela. Os gêneros, que são modelos comunicativos, impõem regulações (que variam em grau de flexibilidade) em relação a aspectos como estrutura composicional, estilo, conteúdo temático, propósitos comunicativos e papéis sociais. A construção das estratégias de textualização – como a referenciação – sofre o impacto das regulações do gênero no qual o texto se realiza, razão pela qual consideramos indispensável tecer considerações sobre o gênero que analisamos neste trabalho: o artigo de opinião.

O artigo de opinião é um gênero opinativo do campo de atividade humana jornalístico que se caracteriza fundamentalmente, de acordo com Rodrigues (2001), como uma reação-resposta do articulista aos acontecimentos sociais da atualidade. Assim, a produção do artigo envolve juízos de valor, carga valorativa e orientação apreciativa, pois é esperado que o autor marque seu posicionamento frente a tais acontecimentos (ou a aspectos envolvidos nesses acontecimentos). No caso do artigo que analisamos, o acontecimento ao qual a articulista reage-responde é a

retomada, por parte do STF, do julgamento sobre a descriminalização do porte de drogas para consumo. A descriminalização das drogas, como se sabe, é uma questão polêmica recorrente no debate público nacional.

Quanto à posição de autoria, Rodrigues (2001) destaca que o artigo, no caso do jornalismo brasileiro, é escrito ou por um jornalista da empresa jornalística, ou por um colaborador do jornal, sendo este último caso o mais frequente. Esse colaborador externo ao jornal, prossegue a autora, fala de um lugar social vinculado à sua esfera de atuação, que pode ser, entre outras, a esfera política, a esfera da indústria e a esfera científico-acadêmica. Em decorrência dessa vinculação a uma esfera de atuação, o articulista é reconhecido social e profissionalmente, com seu ponto de vista sendo recoberto de credibilidade e prestígio.

O artigo que analisamos é de autoria de Ilona Szabó de Carvalho. No portal online da Folha de São Paulo (e também na versão impressa do jornal, a cada artigo publicado), consta a seguinte descrição sobre os atributos profissionais e acadêmicos da articulista: “Presidente do Instituto Igarapé, membro do Conselho de Alto Nível sobre Multilateralismo Eficaz, do Secretário-Geral da ONU, e mestre em estudos internacionais pela Universidade de Uppsala (Suécia)”. O Instituto Igarapé, do qual Ilona Szabó é presidente, se interessa, entre outras questões, pela política de drogas global e nacional, que é justamente o assunto abordado no artigo que selecionamos. Essa familiaridade da articulista com o tema confere autoridade ao seu dizer.

Em relação à configuração da modalidade polêmica de argumentação no artigo de opinião analisado, é preciso considerar que o artigo se caracteriza como um texto monogerido (Cavalcante *et al.*, 2022), isto é, que tem apenas um locutor. Em razão disso, é a articulista que traz para o texto (e organiza à sua maneira), como veremos, os pontos de vista conflitantes que caracterizam a polêmica: o ponto de vista dos Proponentes, que defendem a descriminalização das drogas, grupo no qual ela se inclui; e o ponto de vista dos Oponentes, contrários à descriminalização. Reconhecer essas outras vozes trazidas para o texto e sua importância para a construção dos sentidos e da argumentação é algo que tem estado presente na agenda da LT, que respeita o princípio dialógico da linguagem.

Por fim, outra regulação do gênero artigo de opinião que queremos destacar está atrelada ao seu caráter opinativo. Como dissemos, por meio do artigo o articulista expõe seu posicionamento sobre uma dada questão (a exemplo da descriminalização das drogas, no caso do artigo que selecionamos), realizando juízos de valor. Isso tem implicações no modo como os referentes são (re)construídos no texto: sendo o artigo um gênero que permite a expressão de carga valorativa, os referentes nele (re)elaborados podem ser – e muitas vezes são – recobertos de traços avaliativos (presentes ou não em expressões referenciais), os quais indicam a orientação argumentativa pretendida pelo articulista. Ilona Szabó, como nossa análise revelará adiante, (re)constrói os referentes de modo a tentar influenciar seus leitores.

## **Análise do artigo de opinião**

A tese defendida no artigo de opinião de Ilona Szabó de Carvalho é explicitada já no título: “O consumo de drogas é uma questão de saúde pública”. Vejamos, no excerto abaixo (que comporta os quatro primeiros parágrafos do artigo), como os referentes (re)construídos concorrem para a orientação argumentativa do texto:

As políticas de drogas têm implicações diretas para a saúde pública e para a redução da violência. Cada vez mais, lideranças políticas de diversos países avançam em estratégias mais humanas e baseadas em evidências científicas.

No Brasil, o STF irá retomar um julgamento importante nesta quinta-feira, 1º de junho. Trata-se de uma ação que discute a descriminalização do porte de drogas para consumo, a partir da constitucionalidade do artigo 28 da Lei de Drogas —que, apesar de não prever prisão por adquirir, guardar ou transportar drogas para o consumo pessoal, ainda mantém a questão na esfera criminal.

Os que apoiam a descriminalização dizem que a criminalização fere o direito à privacidade e não mostrou resultados na redução do consumo e do tráfico, sendo mais adequado adotar políticas de prevenção. O que é verdade.

Os críticos acreditam que a medida pode aumentar o consumo e o tráfico, argumentando que o direito individual não deve ser colocado acima da saúde pública. Este último argumento não se comprovou nas dezenas de países que já fizeram a escolha de tratar o consumo de drogas como uma questão de saúde pública.

No primeiro parágrafo, a articulista põe em cena o referente “As políticas de drogas”, estabelecendo, via predicação, sua relação de implicância com outros dois referentes: “a saúde pública” e “a redução da violência”. Com essa articulação, Ilona Szabó dá início à caracterização das políticas de drogas, orientando no sentido de destacar sua importância, já que elas se associam à violência e à saúde pública. Em seguida, dois novos referentes são mobilizados: “lideranças políticas de diversos países” e as “estratégias mais humanas e baseadas em evidências científicas” que essas lideranças têm buscado adotar para lidar com a questão das drogas. Do ponto de vista da argumentação, referir-se às muitas lideranças que têm adotado a proposta é fundamental para acentuar sua crescente aceitação pelo mundo. Além disso, caracterizar as estratégias como “mais humanas” e “baseadas em evidências científicas” revela uma avaliação positiva, de modo a orientar a argumentação em defesa de sua aplicação.

No segundo parágrafo, outros referentes são (re)elaborados para compor o tópico a ser desenvolvido (o julgamento que será retomado pelo STF com o objetivo de discutir a descriminalização do porte de drogas para consumo). A retomada desse julgamento, aliás, é o evento que motiva a produção do artigo de opinião. Assim, são mobilizados referentes como “o Brasil”, país em que o julgamento será retomado; “o STF”, instância responsável pelo julgamento”, o próprio julgamento, que a autora avalia como importante, “a descriminalização do porte de drogas para consumo”, que é o objeto de discussão do julgamento, “o artigo 28 da Lei de Drogas”, entre outros – todos eles mantendo conexões entre si para formar a rede referencial em destaque no parágrafo.

Com o terceiro e o quarto parágrafos, passa a configurar-se, no artigo, a modalidade polêmica de argumentação em torno da temática em debate. Como se sabe, a descriminalização das drogas é uma questão polêmica recorrente no debate público brasileiro e que conta, naturalmente, com apoiadores e detratores, que, seguindo a terminologia de Amossy (2017), concebemos, respectivamente, como Proponentes e Oponentes. Como veremos, Proponentes e Oponentes (re)constroem os referentes de modo a deixarem marcadas suas intencionalidades e suas posições na configuração da polêmica. No terceiro parágrafo, Ilona Szabó apresenta o ponto

de vista dos Proponentes, isto é, daqueles que defendem a tese de que o consumo de drogas deve ser descriminalizado. A articulista categoriza os Proponentes como “Os que apoiam a descriminalização”.

Na construção do ponto de vista dos Proponentes, destaca-se, de início, o referente “a criminalização”, que é objeto da predicação “fere o direito à privacidade”. Essa predicação promove uma recategorização do referente e revela a visão negativa que os Proponentes têm sobre ele, o que é apreensível em razão do valor culturalmente compartilhado de que direitos (entre eles o direito à privacidade) devem ser respeitados. Assim, se a criminalização fere tal direito, ela não é, segundo o ponto de vista defendido, o modo mais adequado de se lidar com o consumo de drogas. Na sequência, seguindo com a predicação, é dito que a criminalização “não mostrou resultados na redução do consumo e do tráfico”. Depreende-se, dessa predicação, outra recategorização que, embora não homologada por uma expressão referencial, é plenamente autorizada pelo texto: a criminalização é caracterizada pelos proponentes como “ineficaz”, já que não dá conta de resolver – ou, pelo menos, de amenizar – os problemas que acompanham as drogas, como o tráfico e o excesso de consumo. Essa recategorização converge para a avaliação negativa, por parte dos Proponentes, da criminalização do consumo de drogas. (Re)elaborando o referente “a criminalização” dessa forma, os Proponentes promovem a desqualificação do adversário, uma estratégia característica da modalidade polêmica, ainda que em sua forma mais atenuada, já que não se ataca os Oponentes diretamente, mas indiretamente, lançando-se contrariamente sobre sua tese. Outro referente mobilizado sob o ponto de vista dos Proponentes é “políticas de prevenção”, que é posto em relação com a criminalização. Os proponentes recategorizam essas políticas de prevenção como mais adequadas que a criminalização e, com isso, reforçam sua argumentação em defesa da descriminalização das drogas.

Depois de apresentado o ponto de vista dos Proponentes, Ilona Szabó tece o comentário “O que é verdade”, com o qual reitera sua posição – já enunciada desde o título – e se situa abertamente entre os Proponentes da tese em defesa da descriminalização das drogas. A articulista, pois, concebendo como verdadeiros os

argumentos dos Proponentes, assume, por extensão, a visão destes em relação aos referentes (re)elaborados: “a descriminalização”, além de ferir o direito à privacidade, é ineficaz; as “políticas de prevenção”, por sua vez, são mais adequadas que a descriminalização.

O ponto de vista dos Oponentes – categorizados por Ilona Szabó como “Os críticos” – é enunciado no quarto parágrafo. Inicialmente, com a expressão referencial “a medida”, retoma-se e mantém-se em foco o referente “a descriminalização das drogas”, anteriormente introduzido no texto. Uma vez retomado, esse referente é alvo da predicação “pode aumentar o consumo e o tráfico”, com a qual ganha novos contornos, isto é, com a qual passa por uma recategorização. Essa recategorização é decisiva na tomada de posição dos Oponentes e está assentada na visão de que o aumento do consumo de drogas e do tráfico é algo negativo. Assim, se, conforme o ponto de vista dos Oponentes, a descriminalização das drogas pode contribuir para tal aumento, ela é, portanto, uma proposta nociva. O procedimento aqui é o de desqualificação da tese dos Proponentes – e o ataque à(s) tese(s) contrária(s) é, como já vimos, a forma mais moderada de desqualificação do adversário. Em seguida, são mobilizados outros dois referentes na construção do ponto de vista dos Oponentes (“o direito individual” e “a saúde pública”) e é estabelecida uma relação de hierarquia entre eles, com a saúde pública sendo considerada mais importante que o direito individual, já que, como se argumenta, este não deve ser colocado acima daquela. Diminuir a importância do direito individual em relação à saúde pública é um aspecto fundamental da argumentação dos Oponentes na sua contraposição à descriminalização das drogas, pois, como vimos, aqueles que defendem a descriminalização se apoiam fortemente no direito à privacidade. Isso revela, portanto, como as teses em confronto se entrecrocaram.

Ilona Szabó, que, como vimos, se coloca em defesa da descriminalização das drogas (entre os Proponentes, portanto), se volta para o argumento dos Oponentes, retomando-o por meio da expressão referencial “Este último argumento” e estabelece sobre ele a seguinte predicação: “não se comprovou nas dezenas de países que já fizeram a escolha de tratar o consumo de drogas como uma questão

de saúde pública”. Dessa predicação se depreende uma recategorização para o argumento em questão: ele é caracterizado como “falso e sem validade”, já que não se comprovou nos países que procederam da forma descrita por ele. Desse modo, a articulista desqualifica os Oponentes (ao atacar a tese deles), os quais ela tem como adversários, e reforça sua posição em defesa da descriminalização das drogas.

Na sequência do artigo, a articulista dá mais detalhes sobre o julgamento a ser retomado pelo STF (abordando, por exemplo, a definição de parâmetros de quantidade para o consumo), além de destacar suas experiências profissionais, a exemplo de sua atuação como secretária-executiva de duas comissões internacionais das quais participou entre 2008 e 2016. Depois de tratar dessas questões, a articulista passa a focar, no parágrafo que destacamos abaixo para análise (o penúltimo do texto), especificamente as políticas de drogas atuais:

Desde então, afirmo que as políticas de drogas atuais causam muito mais danos do que o consumo de drogas em si. O imenso custo humano e financeiro da política atual é injustificável. Perdemos todos: dependentes químicos e suas famílias, que deixam de ter mais opções de tratamento, e a população em geral, pois o impacto negativo é sentido na ineficiência do trabalho policial, na trágica situação prisional, nos enormes problemas de segurança pública —incluindo a interseção com o crime ambiental—, na inaceitável vitimização da juventude negra e na atenção tardia, e muitas vezes equivocada, à saúde mental.

Nesse excerto, o referente “as políticas de drogas atuais” – com a criminalização em vigor – é posto em relação com o referente “o consumo de drogas em si”. O primeiro desses referentes é avaliado negativamente, uma vez que, de acordo com o ponto de vista da articulista, ele causa mais danos que o segundo. Ainda no parágrafo em análise, diversos outros referentes são mobilizados, todos eles relacionados às políticas de drogas atuais e todos eles conduzindo, no que diz respeito à argumentação, para uma avaliação negativa de tais políticas. Entre esses referentes estão: “O imenso custo humano e financeiro da política atual”, que, logo depois de apresentado, é recategorizado como “injustificável”; “dependentes químicos e suas famílias”; “mais opções de tratamento” que os dependentes deixam de ter no cenário da política de drogas atual; “a população em geral”, que é afetada por uma série de problemas, como os elencados na (re)construção dos próximos

referentes: “a ineficiência do trabalho policial”, “a trágica situação prisional”, “os enormes problemas de segurança pública”, “o crime ambiental”, “a inaceitável vitimização da juventude negra” e “a atenção tardia à saúde mental”. Todos esses referentes concorrem para a composição de um cenário trágico, o qual, conforme a argumentação desenvolvida por Ilona Szabó, é uma decorrência da política de drogas atual. Com tudo isso, a articulista busca obter a adesão dos leitores do artigo à tese em favor da descriminalização das drogas, sustentada durante todo o texto.

Para finalizar, podemos reconstruir, a partir das três características principais descritas por Amossy (2017), a modalidade polêmica em que se configura o artigo, que tem como questão de interesse público a descriminalização das drogas. A primeira característica é a dicotomização, que ocorre entre as duas teses que se entrecrocaram: aquela em defesa da descriminalização das drogas, e a outra, que sustenta exatamente o oposto. A segunda é a polarização ou a divisão social, que estabelece a divisão actancial, com os papéis nela desempenhados: o Proponente, que defende a descriminalização, no qual se insere a autora do artigo; o Oponente, cujo ponto de vista é apresentado pela articulista, em razão de ser o artigo um texto monogerido; e o Terceiro, que é um participante indireto da interação, uma espécie de espectador e o verdadeiro alvo da argumentação tanto do Proponente quanto do Oponente. A terceira característica, por fim, é a desqualificação do adversário, que no artigo analisado se dá em sua forma mais atenuada, com o ataque à sua tese.

## Considerações finais

Com este trabalho, buscamos ter demonstrado a produtividade da interface entre a LT e a TAD, produtividade essa que pode também ser observada na enorme quantidade de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas tendo como base o diálogo entre esses dois campos teóricos. A argumentatividade inerente ao texto foi aqui analisada a partir da referenciação, uma das estratégias de textualização a que se tem dedicado a LT. Como nossa análise revelou, a (re)elaboração dos referentes no texto está necessariamente ligada à argumentação, já que sempre parte da tentativa de exercer influência, de buscar adesão quanto aos pontos de vista que se pretende

defender, de modificar os modos de o auditório enxergar o mundo. Assim, pode-se afirmar que a referenciação é uma importante estratégia argumentativa.

Diríamos, ainda, que considerar as regulações do gênero em que o texto se realiza e a modalidade argumentativa que nele se configura é também fundamental. Tais regulações refletem na (re)construção dos referentes: em um gênero opinativo como o artigo de opinião, conforme demonstramos, é permitido – até mesmo esperado – que os referentes ganhem traços de sentido explicitamente avaliativos por meio dos quais o articulista marque sua tomada de posição. Quanto à modalidade argumentativa em que se configura o artigo de opinião analisado, pudemos perceber os principais elementos caracterizadores da modalidade polêmica: o choque de opiniões antagônicas em torno da questão em debate, a polarização entre os defensores da descriminalização e os que são contrários a ela (sem esquecer do Terceiro, que é o participante indireto), e a desqualificação do adversário.

Dito isso, acreditamos que, a partir do diálogo com a TAD, a LT refina ainda mais a concepção de texto com que trabalha, passando a assumir a argumentação como uma de suas dimensões constitutivas. As estratégias de textualização que são investigadas pela LT (entre elas a referenciação) constituem um meio bastante produtivo de se apreender a argumentatividade de todo e qualquer texto. Esperamos que nosso trabalho possa, de algum modo, contribuir para a produção de novas pesquisas que tomem como base a interface aqui estabelecida.

## Referências

AMOSSY, R. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto, 2020.

AMOSSY, R. É possível integrar a argumentação na análise do discurso? Problemas e desafios. *ReVEL*, edição especial vol. 14, n. 12, 2016. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/f563cecec4f8b46afefe57c45529d721.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

AMOSSY, R. *Apologia da polêmica*. Tradução de Rosalice Botelho Wakim Souza Pinto *et al.* São Paulo: Contexto, 2017.

AMOSSY, R. As modalidades argumentativas do discurso. *In*: LARA, C. M. P.;

MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W. (org.). *Análises do discurso hoje*. v. 1. Rio de Janeiro: *Nova Fronteira*, 2008. p. 231-254.

AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Trad. Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, jun./nov. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/389/395>. Acesso em: 16 set. 2023.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. *ReVEL*, ed. especial, v. 14, p. 106-124, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/ea45a0fb01f8dde37a9435628505a55d.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

CAVALCANTE, M. M. *et al. Linguística Textual e Argumentação*. Campinas: Cortez, 2020.

CAVALCANTE, M. M.; MARTINS, M. A. Referenciação em síntese. *In.*: LIMA, A. H. V.; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. S. (org.). *Linguística geral: os conceitos que todos precisam conhecer – volume 2*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 237-272.

CAVALCANTE, M. M. *et al. Linguística Textual: conceitos e aplicações*. Campinas: Pontes editores, 2022.

CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos Fatores; Distintas Interações; Esmiuçando o Caráter Heterogêneo da Referenciação*. 2011. 330f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2011. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8896/1/2011\\_tese\\_vcfilho.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8896/1/2011_tese_vcfilho.pdf). Acesso em: 7 out. 2023.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 77-81.

MACEDO, P. S. A. *Análise da argumentação no discurso: uma perspectiva textual*. 2018. 245f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/38840?locale=en>. Acesso em: 17 set. 2023.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). Referenciação*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

RODRIGUES, R. H. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. 2001. 356f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20277/2/Ros%c3%a2ngela%20Hammes%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 2 out. 2023.

SZABÓ, Ilona. O consumo de drogas é uma questão de saúde pública. *Folha de São Paulo*, 30 mai. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ilona-szabo/2023/05/o-consumo-de-drogas-e-uma-questao-de-saude-publica.shtml>. Acesso em: 17 set. 2023.

Recebido em: 10 nov. 2023.  
Aprovado em: 14 dez. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli  
Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana  
Revisora de língua espanhola: Daiane Aparecida Martins



## ***Escapada*, de Evelyn Scott: o discurso autobiográfico de uma modernista perdida no Brasil**

### ***Evelyn Scott's Escapade: The Autobiographical Discourse of a Lost Modernist in Brazil***

### ***Escapada*, de Evelyn Scott: el discurso autobiográfico de una modernista perdida en Brasil**

Maria das Graças Salgado<sup>1</sup>

 0000-001-9373-3378

**RESUMO:** Evelyn Scott (1898-1963) foi uma modernista americana da alta classe sulista que, ainda legalmente menor, fugiu para o Brasil com um médico duas vezes mais velho do que ela, casado e pai de quatro filhos. Mas na terra idealizada, Scott enfrentou um parto difícil, doença, pobreza e isolamento social em um país de cultura e língua desconhecidas e em um mundo prestes a deflagrar a Primeira Guerra Mundial. O objetivo deste trabalho é analisar a emoção no discurso autobiográfico a partir de *Escapada* (2019), a poderosa autobiografia escrita quando a escritora ainda estava no Brasil. O suporte teórico conta com apoio da antropologia das emoções, dos estudos de gênero e da linguística cognitiva. O método é interpretativo e o *corpus* é a autobiografia citada acima. Diante da experiência extrema de fome e doença, como as emoções são expressas na obra? De que maneira o gênero influencia tanto a experiência concreta quanto o discurso sobre a experiência? Resultados indicam que, embora Evelyn Scott se sentisse extremamente vulnerável, ela rejeitava com veemência qualquer tentativa de ser vista como vítima e se recusava a renunciar a sua visão de mundo pelo fato de ser mulher e estar doente; Ao mesmo tempo, se ressentia tanto do país de origem como do país que sonhara como refúgio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Evelyn Scott; Emoção; Discurso Autobiográfico.

**ABSTRACT:** Evelyn Scott (1898-1963) was a Southern American modernist of an upper-class background who, still legally a minor, eloped to Brazil with a renowned medical doctor twice her senior, married, and father of four. But in the idealized land, Evelyn Scott faced a difficult childbirth, illness, poverty, and isolation in a country whose culture and language were completely unknown to her. All that within a world about to declare World War One. This work aims at analysing emotions in autobiographical discourse drawing from *Escapada*, the powerful autobiography written *in loco*. The theoretical concepts are supported by the anthropology of emotions, gender studies, and cognitive linguistics. The method is interpretative and the corpus is the autobiographical work mentioned above. In facing such

---

<sup>1</sup>PhD. Professora Associada Universidade da Federal Rural do Rio de Janeiro.

extreme experience, how is emotion expressed? How does gender affect both her experience and her discourse about the experience? Results indicate that Evelyn Scott strongly rejected being viewed as a victim and refused to compromise her worldview because she was a woman and ill. She also resented both her homeland as well as the country she had dreamed as refuge.

**KEYWORDS:** Evelyn Scott; Emotion; Autobiographical Discourse.

**RESUMEN:** Evelyn Scott (1898-1963) fue una modernista estadounidense de la clase alta del sur que, siendo todavía legalmente menor de edad, huyó a Brasil con un médico que le doblaba la edad, casado y padre de cuatro hijos. Pero en la tierra idealizada, Scott enfrentó un nacimiento difícil, enfermedades, pobreza y aislamiento social en un país de cultura e idioma desconocidos y en un mundo a punto de comenzar la Primera Guerra Mundial. El objetivo de este trabajo es analizar la emoción en el discurso autobiográfico de *Escapada* (2019), la poderosa autobiografía escrita cuando el escritor aún se encontraba en Brasil. El sustento teórico se sustenta en la antropología de las emociones, los estudios de género y la lingüística cognitiva. El método es interpretativo y el corpus es la autobiografía mencionada anteriormente. Ante la experiencia extrema del hambre y la enfermedad, ¿cómo se expresan las emociones en la obra? ¿Cómo influye el género tanto en la experiencia concreta como en el discurso sobre la experiencia? Los resultados indican que, aunque Evelyn Scott se sentía extremadamente vulnerable, rechazó con vehemencia cualquier intento de ser vista como víctima y se negó a renunciar a su visión del mundo por ser mujer y estar enferma. Al mismo tiempo, sentía resentimiento tanto por su país de origen como por el país que había soñado como refugio.

**PALABRAS CLAVE:** Evelyn Scott; Emoción; Discurso autobiográfico.

## Introdução

Evelyn Scott, escritora modernista proeminente durante os anos 1920 e 1930, era, de fato, Elsie Dunn (1893-1963), jovem nascida e criada no ambiente aristocrático de uma tradicional família sulista, na pequena cidade de Clarksville, Tennessee. Especialistas (Jones and Scura 2001; Maun 2012; White 1998) concordam que Scott rompeu com essa estrutura social rígida ao se apaixonar por Cyril Kay-Scott. Na verdade, Cyril Kay-Scott era Frederick Wellman (1874-1960), renomado médico, pesquisador e diretor da Escola de Medicina Tropical, na prestigiosa *Tulane University*. À época, Evelyn Scott era legalmente menor de idade e, sendo o Dr. Wellman casado, pai de quatro filhos e duas vezes mais velho do que ela, o *affair*, além de escândalo social, virou caso de polícia. Por essa razão, mas sobretudo porque Cyril Kay-Scott sabia falar português e sonhava em conhecer a Amazônia, o casal fugiu para o Brasil, sem passaportes e com pouquíssimo dinheiro. Tudo isso às vésperas da eclosão da Primeira Guerra Mundial.

No Brasil, depois de tentarem sobreviver em diversas regiões, eles acabaram enfrentando pobreza, fome e isolamento social. As coisas eram particularmente dolorosas para Evelyn Scott que, além de mulher, jovem e estrangeira, estava grávida. Naquele Brasil ainda meio primitivo, uma jovem com essas características naturalmente chamaria a atenção. E Evelyn rejeitava a ideia de ser objeto da curiosidade alheia: “Se eu fosse para o jardim, as mulheres me cumprimentavam com olhos hostis e os homens me perseguiram com seus olhares frívolos repulsivos”, queixa-se Scott, que só via alguma mudança no comportamento social “[...] à noite, quando John voltava do trabalho” (Scott, 2019, p.48). John é o nome fictício que Scott dá ao companheiro Cyril Kay-Scott, em *Escapada*.

Além de estabelecer conflitos com as relações sociais no Brasil, Scott teve que lidar com conflitos de ordem mais pragmática e mesmo visceral. *Escapada* descreve, por exemplo, aspectos da precária infraestrutura brasileira que chocariam qualquer pessoa oriunda de cultura e *background* social como o dela. A distância entre culturas era enorme e Scott não conseguia esconder a ansiedade.

Nós nos mudamos para o Hotel Globo. No primeiro dia fiquei horrorizada com a quantidade de baratas cor de mogno, enormes, que saíam das rachaduras no chão, de detrás do guarda-roupas e de um quadrado escuro na parte de cima da parede ao lado do nosso quarto. Totalmente vestida do jeito que estava eu me escondi embaixo dos lençóis e fiquei ali sob um travesseiro [...] até à noite. (Scott, 2019, p.29)

O choque inicial, com a nova realidade social, provoca um turbilhão de emoções sombrias não apenas com o Brasil, mas também para com seu próprio país, com a rigidez dos valores da sociedade que havia abandonado: “Eu me lembro de ir me tornando fria e inflexível por causa do desespero e ressentimento [...] com nossa situação, com as pessoas que ficaram em nosso país e desaprovam o que consideram imoral em nossa vida” (Scott, 2019, p.27).

Entretanto, sem a menor sombra de dúvida, o episódio de sofrimento e estranheza mais impactante da trajetória de Evelyn Scott no Brasil foi o parto extremamente difícil realizado na periferia da cidade de Natal, onde deu à luz seu único filho. Parte dessa experiência foi examinada por Lessa e Salgado (2021), explorando questões de gênero envolvidas na relação entre Evelyn Scott, no papel

de paciente, e os profissionais de saúde que cuidaram dela tanto em Natal como no interior de Pernambuco. Para elas, Scott sofria com a sistemática invisibilidade de sua dor (física e psicológica) durante todo o processo do parto e pós-parto. O fato é que, depois do parto, Evelyn Scott ficou praticamente inválida e o tópico 'doença' passou a fazer parte integrante tanto de sua vida no exílio autoimposto quanto da escrita autobiográfica sobre essa experiência de isolamento como um todo.

O objetivo deste trabalho é analisar a emoção no discurso autobiográfico de Evelyn Scott a partir de *Escapada*, autobiografia confessional moderna e rica em imagens e metáforas, e originalmente publicada nos Estados Unidos da América do Norte (EUA), em 1923. Escrita *in loco*, no período de incertezas geradas pela eclosão da Grande Guerra, a obra foi, sem dúvida, influenciada pelo calor dos acontecimentos no tempo e espaço reais no qual estava sendo criada. Portanto, inevitavelmente, *Escapada* descreve também o quadro complexo de emoções vivenciadas pela jovem americana rebelde, que havia trocado a segurança de suas altas origens sociais pelas incertezas do Brasil dos inícios do século vinte.

Diante desse pano de fundo emocional, algumas perguntas são relevantes para a análise da obra em tela: que tipos de emoção ou sentimento ela cultiva com relação à terra natal do passado e à terra estrangeira do futuro? Que tipos de emoção estão associados à doença, um fato que passa a fazer parte do seu cotidiano real? De que maneira gênero influencia a experiência concreta como um todo e o discurso sobre essa experiência? Que tipos de imagem ou mesmo metáfora penetram a descrição das emoções em seu discurso autobiográfico?

## **Fundamentação teórica: sobre emoção e gênero**

A emoção é um aspecto integrante da existência humana. Todos os dias as pessoas vivenciam emoções provocadas pelos mais diversos contextos sociais, ou por circunstâncias de âmbito mais pessoal. Algumas dessas emoções são manifestas na fala e/ou na escrita; outras são reprimidas, omitidas.

Estudos da antropologia contemporânea destacam a existência de abordagens que vão do essencialismo ao contextualismo. A primeira percebe a

emoção como um fenômeno natural e inerente a todo ser humano, independentemente de quaisquer circunstâncias exteriores ao indivíduo. A segunda entende emoção como prática discursiva. De acordo com Abu-Lughod e Lutz (1990), os essencialistas reconhecem o papel da cultura na expressão da emoção, entretanto, influenciados pela teoria evolucionista darwiniana, os seguidores do essencialismo consideram sentimento uma experiência individual que envolve um conjunto de emoções básicas e universais preexistentes, o que afasta completamente a hipótese de que seja um fenômeno construído socialmente. Diferentemente, os contextualistas propõem analisar a emoção por meio da linguagem enquanto prática discursiva delimitada pela cultura. Nesse sentido, as emoções se afastam da esfera do individual, aproximando-se da noção foucaultiana de discursos enquanto “práticas que sistematicamente formam os objetos dos quais elas falam” (Foucault, 1972, p.49).

De acordo com a abordagem discursiva, já que o discurso emocional tem estreita relação com o desempenho social da linguagem, as emoções não podem ser vistas como uma substância transportada pelo discurso ou expressa em forma de discurso, mas como “atos pragmáticos e desempenhos comunicativos, uma forma de ação social que cria efeitos no mundo, cujos efeitos são interpretados culturalmente pelo interlocutor do discurso da emoção” (Abu-Lughod; Lutz 1990, p.12). E mais, conforme essa orientação, gênero, enquanto categoria social, influencia tanto a experiência da emoção quanto o discurso sobre a emoção vivenciada socialmente.

Em documento deixado para seu único filho, na condição de vir a público somente depois de sua morte, Evelyn Scott já oferece claros indícios de sua adesão à igualdade entre homens e mulheres desde muito jovem:

I was the Secretary of the Woman Suffrage Party, already, at seventeen. I had written a number of immature stories, had sold two – under the pseudonym Hiram Hageback, the name given by my father to my fox-terrier, and one had appeared – or maybe two – in the New Orleans Picayune.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://alifeinletters2017.wordpress.com/2017/08/18/the-story-begins/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Aos dezessete anos de idade eu já era Secretária do *Woman Suffrage Party*. Eu havia escrito algumas histórias imaturas, tinha vendido duas – com o pseudônimo de Hiram Hegeback – ou talvez duas – no *New Orleans Picayune*. [Nossa tradução]

Em importante discussão sobre questões de gênero e emoção no discurso autobiográfico, Jelinek (1980) afirma que uma das características identificadoras da autobiografia masculina é a supressão da emoção e da vida interior. Jelinek (*apud* Judy Long, 1999, p.20) observa com estranheza a surpreendente ausência de tópicos como autorrevelação e intimidade nas grandes autobiografias do cânone. Essa abordagem é importante porque, neste trabalho, analisamos uma autobiografia feminina que valoriza exatamente aspectos da intimidade, como doença, gravidez, maternidade, sexualidade, ao mesmo tempo que revela códigos de uma sociedade altamente hierarquizada por gênero, como é o caso do Brasil.

Em linha semelhante à de Jelinek (1980), Judy Long (1999) discute o papel do gênero na produção da escrita autobiográfica feminina, argumentando que “Gênero molda o sujeito e o narrador do texto. Da mesma maneira, gênero dá cor à leitura e à interpretação da narrativa” [Nossa tradução] (Long, 1999, p.9). Long entende, portanto, que, para que possamos compreender tanto as experiências de mulheres como os relatos dessas experiências, é necessário “ler o código de gênero” [Nossa tradução] (Long, 1999, p.9). Mais importante ainda, destacando a importância dos discursos narrativos de mulheres para a sensibilização e conscientização das questões de gênero, acrescenta que as “narrativas pessoais de mulheres fornecem um retrato da distribuição de papéis de gênero que estão invisíveis no discurso dominante. [...] Inevitavelmente, essas narrativas falam sobre os arranjos de gênero na sociedade como um todo” (Long, 1999, p.9, tradução nossa).

Essas ideias iluminam a análise sobre emoção aqui proposta, porque *Escapada* (2019 [1923]) discorre sobre o exílio, uma das experiências sociais consideradas mais traumáticas e dolorosas pelos especialistas, seja ele imposto, por razões políticas, religiosas, financeiras, entre outras, ou autoimposto, por razões que, apesar de terem cunho pessoal, fogem do controle do indivíduo. *Escapada* é mais que um simples relato da lembrança de uma experiência individual isolada. Na

verdade, trata-se de um discurso autobiográfico que, rico em imagens e expressões metafóricas, descreve emoções vivenciadas por uma jovem mulher estrangeira em isolamento social, ao mesmo tempo que descortina aspectos sociais e culturais testemunhados por ela.

## **Sobre emoção e expressões metafóricas**

Tradicionalmente, as metáforas eram consideradas um fenômeno da linguagem sem valor cognitivo, uma forma de desvio da linguagem usual, ou mesmo uma maneira de persuadir o leitor porque tinham a capacidade de causar estranhamento. Vertentes contemporâneas inseridas no campo da linguística cognitiva, todavia, têm mostrado que as metáforas não são simplesmente figuras de linguagem, mas figuras de pensamento, uma vez que o ser humano entende o mundo por meio de metáforas. Lakoff e Johnson (2002) afirmam existir um sistema conceitual que é em grande parte metafórico, e que os conceitos que regem o modo de pensar das pessoas não dizem respeito apenas ao intelecto: comandam a atividade cotidiana nos detalhes mais triviais e estruturam a forma como os indivíduos se comportam no mundo. Para os autores, nossos conceitos resultam de esquemas imagético-cinestéticos e de domínios da experiência cuja conceituação depende de mecanismos de abstração. A metáfora, então, é um desses mecanismos de abstração que permite mapear esquemas concretos apreendidos pelo nosso corpo em domínios mais abstratos. A compreensão de metáforas se processa em termos de domínios completos da experiência e não em termos de conceitos isolados. Ao dizermos AMOR É UMA VIAGEM; TEMPO É DINHEIRO, entendemos os domínios básicos de AMOR e TEMPO a partir das experiências vividas nos outros domínios básicos, VIAGEM e DINHEIRO (Lakoff; Johnson, 2002, p.208).

Ainda conforme os autores, a metáfora conceitual DISCUSSÃO É GUERRA está presente na linguagem do dia a dia em várias expressões, como: seus argumentos são indefensáveis, ele atacou todos os pontos fracos da minha argumentação, suas críticas foram direto ao alvo, destruí sua argumentação, entre

outras (Lakoff; Johnson, 2002, p.46). Para eles, em certas culturas, esta metáfora estrutura ações realizadas em uma discussão.

No que tange à relação entre metáfora e emoção, especialistas chamam a atenção para o confronto entre objetivismo e subjetivismo. Em um dos estudos mais completos sobre a relação entre metáfora e emoção, Kövecses (2000) destaca a característica altamente figurativa da linguagem da emoção. Para ele, a linguagem da emoção é marcada sobretudo por expressões metafóricas, que, em sua maioria, pertencem a metáforas conceituais. Por exemplo, em ‘Ela está fervendo de raiva’, RAIVA tem como conceito metafórico correspondente: RAIVA É LÍQUIDO QUENTE EM UM CONTEINER. Igualmente, em ‘Estou faminta de amor, AMOR tem como conceito metafórico correspondente: AMOR É UM NUTRIENTE, e assim por diante (Kövecses, 2000, p.34).

A metáfora aparece abundantemente no discurso da emoção (Kövecses 2000). A linguística cognitiva aponta que, em grande medida, as emoções humanas são conceitualizadas e expressas via metáforas baseadas em experiências corporificadas (Gibbs, 1994; Yu, 1998). Por isso, ao se referir a uma pessoa com raiva, é comum ouvir que ela “estava botando fumaça pela boca” ou que “estava fumegando” (Yu, 1998, p.36). Essas expressões refletem a metáfora disseminada na qual o conceito abstrato de raiva é pensado em termos de calor, tanto dentro como fora do corpo.

Não podemos afirmar que o discurso de Evelyn Scott possibilita o mapeamento de um esquema conceptual de metáforas no qual elas são recorrentes a ponto de ser possível aplicar o modelo da linguística cognitiva. No entanto, imagens e metáforas não conceptuais são um componente muito presente na escrita de Evelyn Scott. A linguagem metafórica da autora diz muito de suas experiências à época do exílio autoimposto no Brasil, experiências estas que continham grande teor emocional. A sensação de impotência, por exemplo, é concreta no cotidiano da escritora porque ela se tornou muito doente, vulnerável e dependente, ficando cada vez mais difícil tocar a vida com autonomia. Para Scott, impotência é um tipo de emoção que gera outra emoção, especificamente a de “[...] medo o tempo todo, medo, eu penso, da minha própria impotência” (Scott, 2019, p 85). Essa mistura de

sentimentos se intensifica sobretudo quando Scott se vê em uma sala de cirurgia para corrigir os erros grosseiros cometidos pelo médico que havia feito seu parto.

Enquanto eu estava me preparando para a operação fui deixada sozinha com os três homens [...] Não gostei deles. Eu estava com frio, me sentia desamparada e antagônica. Sabia muito bem o que era ser olhada por homens – não médicos, e sabia que eles também estavam conscientes disso, embora fingissem o contrário. [...] Tirar a roupa de uma pessoa desnuda sua proteção mental também. [...] Eu entendo de onde o ódio do corpo vem. É através do corpo que você fica à mercê de todo mundo. (Scott, 2019, p.120)

Aqui, o corpo representa metaforicamente sua própria condição de desamparo.

O discurso autobiográfico de Evelyn Scott foi construído sob um quadro de pressão emocional provocado por desafios de ordem física e mental, afinal de contas, ela estava enfrentando enormes dificuldades para sobreviver à fome e à doença em meio à precariedade das condições de vida do Brasil do início do século vinte. O teste de resistência era, portanto, duplo: físico, em decorrência da doença em si, e mental, porque a pobreza extrema e o isolamento social desafiavam a capacidade de compreensão e aceitação de algo que era inimaginável para alguém de sua origem. Em determinados momentos de reflexão, Evelyn Scott chega mesmo a temer verdadeiramente por seu destino: “Senti uma estranha sensação de drama sobre minha situação. Com assombro tomei consciência dos meus atos impensados. [...] Minha preocupação era verdadeira. Fiquei ansiosa – com medo do que poderia acontecer comigo” (Scott, 2019, p.41).

Apesar de *Escapada* ser uma narrativa muitas vezes expressa de forma poética, ali a metáfora não se reduz ao papel retórico de figura de embelezamento da linguagem. Na verdade, suspeitamos que, neste caso, metáfora se aproxima daquilo que defendem Lakoff e Johnson (2002), para quem as metáforas são um aspecto constitutivo da linguagem, refletem ideologias construídas a partir de uma dada cultura e são uma forma de agir e pensar sobre o mundo. Nessa mesma direção, aproxima-se também da visão de Kövecses (2000) acerca de metáfora enquanto parte integrante do discurso da emoção. No entanto, como já mencionado, não podemos classificar a linguagem de Scott como representativa de metáforas

conceptuais, o que podemos dizer é que a autora usa imagens e expressões metafóricas para explicitar a experiência de dor física e humilhação pessoal.

Esses conceitos da linguística cognitiva são importantes porque ajudam a compreender um discurso criado dentro de um contexto naturalmente carregado de sentidos e emoções, como é o de doença e isolamento enfrentado por Evelyn Scott quando escreveu a obra aqui analisada .

## Metodologia

Neste trabalho, adotamos a metodologia de análise interpretativa, em que o diálogo entre pesquisa e pesquisadora se faz necessário. Isso implica liberdade no ato de interpretação da obra em questão. Em um primeiro momento, o texto foi lido sem preocupação com qualquer aspecto da linguagem em particular. Ao final da leitura, tendo observado grande riqueza de imagens e expressões metafóricas, decidimos focar nestes aspectos do discurso autobiográfico de Evelyn Scott. Na análise abaixo, trechos da obra considerados representativos estão em itálico, com a palavra mais relevante para apreender o sentido metafórico destacado em negrito.

## Análise: emoção em *Escapada*: o papel central da doença

Muito antes de sequer imaginar que ficaria doente, Evelyn Scott demonstrava grande preocupação com a possibilidade de ter problemas de saúde no Brasil. Não sem motivo, observa com atenção os detalhes da arquitetura e do funcionamento das pensões e hotéis baratos por onde passou, destacando alguns aspectos da percepção brasileira sobre padrões de higiene que lhes eram simplesmente incompreensíveis.

Existe um aspecto fundamental da cultura relacionado ao sistema de encanamento. Nos sanitários indescritíveis há mensagens pedindo aos hóspedes para não jogarem papel higiênico nos vasos, baratas agitam-se na lata vazia usada como cesta de lixo, e de um prego despenca um pano enebado com o qual deve-se limpar o assento de madeira. Existe uma

banheira no hotel, mas eu fico com muito medo de pegar doença se tomar banho nela. (Scott, 2019, p.30)

Se levarmos em conta a perspectiva discursiva de metáforas, na declarativa *eu fico com muito medo de **pegar** doença*, encontramos a ideia subjacente de doença como objeto palpável, perceptível através do verbo de ação ‘pegar’, normalmente utilizado para se referir a objetos concretos como, por exemplo, pegar uma cadeira para se sentar. Doença está no centro da preocupação de Scott com a precariedade sanitária do ambiente que testemunhou já nos dias que iniciou sua jornada pelos trópicos. Evidentemente, ‘pegar’ significa ser infectada por doença.

O certo é que, depois que se tornou seriamente doente, Evelyn Scott passa a ver a moléstia sob vários ângulos. Um deles tem a ver com a forma com que as pessoas a tratavam e a percebiam durante o tempo em que esteve adoentada. A escritora ficava absolutamente furiosa com a ideia de ser tratada como alguém que deveria fazer concessões e renunciar as suas convicções pelo fato de não estar bem. Parece-lhe imperdoável que a realidade dura de sua vulnerabilidade física e emocional justifique algum tipo de tratamento que promova vitimização da pessoa doente e, ao mesmo tempo a obrigue a ser hipócrita:

O Sr. Ames entrou no quarto e sentou perto de mim. Ele me olhou de relance, com solidariedade, mas desviou o olhar novamente. [...] Eu não vou ser condescendente por causa de minha doença. A atitude de todos [...] tem uma leve complacência que eu acho absolutamente enlouquecedora. (Scott, 2019, p.87)

Evelyn Scott resiste à ideia de ver sua doença transformada em justificativa para renúncia de convicções e valores. O pronome possessivo ‘*minha*’, acompanhado do substantivo ‘*doença*’, evoca a ideia de enfermidade como objeto possuído, objeto este que torna Scott ainda mais convicta de seus princípios. Portanto, além de ter que administrar a doença propriamente dita, a escritora parecia se preocupar também com o olhar de terceiros sobre sua condição, rejeitando veementemente a ideia de que uma pessoa doente deveria ficar à mercê do julgamento moral da sociedade.

Durante praticamente todo o período que viveu no Brasil, o cotidiano da escritora era comandado pelos sintomas que a obrigavam a permanecer a maior parte do tempo na cama. Todavia, em raríssimas ocasiões, Evelyn Scott ousava brincar com a ideia de que estava bem e se deixava levar pelo ímpeto de um corpo jovem em busca de alguns poucos pequenos prazeres da vida diária. Foi em uma dessas ocasiões que, na cidade de Natal, desafiou os limites do corpo ao acompanhar o parceiro em uma caminhada até a praia.

John entra todos os dias na arrebentação. Hoje de manhã eu coloquei minha roupa e caminhei com ele até a praia. Quando ele estava na água eu tirei meus sapatos e meias e corri atrás dele. Ele implorou para eu me conter, mas era inebriante imaginar por um momento que eu estava bem. As ondas eram enormes, translúcidas como vidro que se dilata. Frias, contudo, e quebravam contra meu peito com tanta força que eu mal podia ficar em pé. O esforço feito para controlar as ondas me deixou imediatamente enjoada e fraca. (Scott, 2019, p.87)

Neste exemplo, dois conceitos se complementam para reforçar o contraponto entre realidade concreta de uma doença e o ideal de um corpo saudável. A oração declarativa '*era inebriante imaginar por um momento que eu estava bem*' dá ideia de que, para Scott, estar bem representa a sensação mágica de liberdade e felicidade que, em seu caso, só acontece no âmbito da imaginação.

O fato é que a prosaica aventura na praia exigiu de Evelyn Scott esforço suficiente para levá-la de volta à dura rotina da condição de doente. Nessas alturas, o sentimento de medo é expresso através da clássica metáfora militar de doença como inimigo que ataca, como se vê em: "À tarde fico de cama de novo. Eu estou assustada. Não penso na dor que sinto como qualquer doença comum que me atacou pelo lado de fora" (Scott, 2019, p.88).

A situação de Evelyn Scott era tão extrema, que ela chega mesmo a sugerir o fim da própria existência:

[...] no momento em que me permito gastar um pouco de energia sou lembrada de quão escravizada eu estou. Quando as pessoas se tornam inválidas, mutiladas, elas precisam ser retiradas do seu sofrimento. Permitir que elas vivam equivale a uma injustiça. [...] todos com quem entra em contato são superiores a ela. (Scott, 2019, p.88)

No excerto acima, algumas metáforas representam o olhar de Scott sobre o fenômeno da doença a partir de sua própria experiência de pessoa doente. Há, por exemplo, a ideia de doença como escravidão, expressa linguisticamente por meio da oração *no momento em que me permito gastar um pouco de energia sou lembrada de quão **escravizada** eu estou*. Neste exemplo, o vocábulo em destaque encerra a ideia de impossibilidade de reação à doença. Dentro dessa lógica, faz sentido que Scott veja a doença como um lugar de onde deseja sair, efetivado pela afirmativa: *Quando as pessoas se tornam inválidas, mutiladas, elas precisam ser **retiradas** do seu sofrimento*. A representação de lugar concreto adquire maior visibilidade no verbo ‘retiradas’ que, por estar no particípio passivo, só reafirma a ideia de passividade da pessoa que, estando doente, também se encontra em tal estado.

Evelyn Scott também expressa a ideia de que viver doente é algo injusto e sugere que o indivíduo nesta situação merece ter o direito de morrer. Em última análise, significa que esse sofrimento justifica a morte antecipada e assistida da pessoa doente. Para ela, *permitir que elas vivam equivale a uma injustiça*. Ainda conforme o excerto acima, estar doente representa ser moralmente pior do que as pessoas sadias, como se vê na declarativa: *Inconscientemente, todos com quem elas [pessoas doentes] entram em contato são **superiores** a elas* (Scott, 2019, p. 88).

Parece consensual entre grande parte dos estudiosos da área o entendimento de que a dor seja parte integrante de qualquer doença. Muitas vezes, inclusive, é somente através dela que se descobre a enfermidade. Na escrita autobiográfica de Evelyn Scott, observamos a ideia de dor como objeto que tem movimentos próprios, como podemos ver em: *Quando a dor **desaparece para bem longe de mim parece um grande som se esvaindo*** (Scott, 2019, p.88). Ao mesmo tempo em que a dor é, aqui, comparada a um objeto que se movimenta, o confuso quadro físico e mental da escritora permite também interpretar dor como uma espécie de companhia que produz emoções contraditórias, como felicidade e iminência de morte: *Quando a dor desaparece [...] o que sobra é um silêncio de **felicidade***. *Mas eu fico perdida no silêncio. E me pergunto o que sou e se, na verdade, eu parei de existir*. Esses

exemplos mostram não apenas o quadro de emoções vivenciadas por Scott, como também a percepção dela sobre doença e sua complexa condição física/emocional.

Como mencionado, além de ter que se preocupar com a realidade da própria doença, Evelyn Scott se ocupava também com a maneira com que as pessoas ao seu redor percebiam sua condição. A mãe dela, por exemplo, abordava a doença de forma contraditória - ora como motivo para nervosismo e preocupação, ora como privilégio de Evelyn, ora como motivo para responsabilizar o parceiro da filha.

Quando cumprimentei Nannette eu achei que ela tinha que notar que eu estava completamente diferente. [...] Ela está extremamente nervosa. Ela disse que está bastante preocupada com minha doença. [...] Nannete evidentemente considera doença um luxo. [...] Ela acha que John é o responsável [...] e que minha saúde frágil é uma prova de que seu plano grandioso fracassou. Ele é a única pessoa que me reduziu à minha atual situação. (Scott, 2019, p.90-91)

Em meio a esse cenário complicado de dor física e sentimentos mistos provocados por visões distorcidas sobre sua doença, Evelyn Scott utiliza a imagem de sono como um lugar onde se morre, ao comparar a doença com um sono do qual ela não quer acordar: “*Eu caio no sono como uma pedra afunda em um lago. [...] Minha doença é como um sono prolongado. Mas eu não desejo despertar dele*” (Scott, 2019, p.96). Aqui, o verbo ‘cair’ evoca a ideia de sono como lugar porque o ato de cair requer necessariamente um lugar para sua realização. Em paralelo, Scott compara seu corpo em estado de sono com uma pedra que afunda em um lago, um acontecimento irreversível, sem volta e por consequência morto.

Analisando com mais profundidade, podemos suspeitar que a imagem de doença como lugar onde se morre dialoga com a ideia de que a dor provocada por uma doença equivale a uma pessoa insaciável que necessita ser recorrentemente alimentada: “*Se ao menos a dor não estivesse com tanta fome. Eu não consigo alimentá-la o suficiente. E ainda assim há sempre mais e mais de mim para lhe dar.*” (Scott, 2019, p. 96). Vê-se aqui um conflito de emoções que se estabelece na estrutura física e mental de Evelyn Scott, no qual o corpo é ao mesmo tempo, fraco e resiliente frente às demandas impostas pela dor.

Suspeitamos, então, que *Escapada* seja um relato honesto da escritora sobre

sua experiência de exílio autoimposto no Brasil. Ao mesmo tempo, ousamos afirmar que se trata de um testemunho documental sobre as condições de vida dos mais pobres à época, a partir de dentro, visto que ela própria viveu em pobreza extrema durante aqueles anos duros da Primeira Guerra Mundial. A situação se agravou a ponto de Scott imaginar a morte como única companhia. É nesse ponto que imagina a morte como uma companheira que a alimenta com substância destrutiva: “Às vezes eu sinto como se a Morte estivesse **me segurando suavemente em uma palma de mãos feita de penas, me alimentando com o sangue branco da dor**” (Scott, 2019, p. 87).

Sabemos que uma das principais marcas da literatura simbolista é o pessimismo, e que um dos recursos para expressar esse estado se realiza por meio das letras maiúsculas alegóricas. Essas letras não possuem valor gramatical, elas servem como uma forma de provocar emoções no ato de ler e, ao mesmo tempo, apontar as possíveis emoções do/a escritor/a. Nessa perspectiva, é digna de nota a escolha de Evelyn Scott pela palavra ‘Morte’, escrita justamente com esse tipo de maiúscula.

Os verbos ‘me segurando’ e ‘me alimentado’ corroboram a imagem de pessoa que acompanha, apoia e se responsabiliza pelo provimento do alimento, algo essencial para a vida. No entanto, a expressão ‘com o sangue branco da dor’ desconstrói o conceito idealizado de companhia como um aspecto da vida sempre positivo.

Essa imagem demonstra em definitivo como doença, no discurso autobiográfico de Evelyn Scott, é um fator que agrava todo um quadro de emoções vivenciadas pela jovem americana que abandonara o conforto e a segurança de suas origens da alta classe social sulista para viver um amor improvável naquele Brasil quase primitivo do início do século XX. Todavia, é necessário destacar também que foi nesse mesmo contexto adverso de doença, fome e isolamento que Scott escreveu a obra prima *Escapada*.

## Considerações finais

A escritora americana Evelyn Scott foi uma jovem sulista que abdicou da fortuna e segurança de suas origens para viver na pobreza ao lado do amante no Brasil do início do século XX. O caso de amor era absolutamente proibido nos EUA porque envolvia ninguém menos que um respeitável médico, casado, e com filhos, pesquisador e diretor da Escola de Medicina Tropical da prestigiosa Universidade de Tulane.

O fato é que, no início de 1914, o casal desembarca no Rio de Janeiro em busca de um futuro incerto no desconhecido “país do futuro”. A sobrevivência logo se mostrou difícil, sobretudo para Evelyn Scott, que, grávida, teve um parto extremamente difícil, ficando praticamente inválida para o resto da vida.

*Escapada* narra essa história de luta e sobrevivência no Brasil patriarcal e precário daqueles tempos. Como a doença passa a fazer parte do cotidiano de Scott, parece natural que esse tema ocupe parte significativa dessa escrita sobre e de sobrevivência, já que ela mesma a reconhece como uma experiência quase terapêutica.

Analisamos a emoção no discurso autobiográfico de Evelyn Scott, a partir de *Escapada*, livro que escreveu durante o tempo que viveu no Brasil, de 1914-1919. Observamos que o discurso da emoção nesta obra é, em grande medida, expresso por meio de imagens que representam sua preocupação em compreender a percepção de terceiros sobre ela na condição de pessoa doente. Para a escritora, o corpo é lugar de sofrimento e impotência. A obra foca sua luta diária de sobrevivência em um Brasil extremamente patriarcal e precário do ponto de vista social, onde ela vivenciava um turbilhão de emoções relacionadas ao seu estado de saúde e ao tratamento médico recebido. Entre as várias imagens metafóricas associadas à doença, encontram-se, por exemplo, doença como escravidão; doença como lugar de onde se deseja sair; doença como lugar onde a continuidade da vida representa injustiça; e o doente como um ser moralmente inferior.

Destacamos também que o gênero é um aspecto importantíssimo, tanto na experiência de isolamento social da escritora como na construção do discurso autobiográfico sobre esse isolamento. A autobiografia *Escapada* mostra que Evelyn Scott viveu no Brasil uma espécie de exílio autoimposto que lhe imponha

sentimentos de não pertencimento, tanto em relação ao seu país de origem quanto em relação ao Brasil.

Alguns autores percebem a autobiografia como parte de um campo maior do conhecimento identificado como *escrita da vida*. Neste trabalho, autobiografia é vista como uma narrativa que se expande para além do simples registro de fatos selecionadas pelo(a) autor(a) de modo cronológico ou formal, tratando-se mais de um discurso sobre um universo social testemunhado pelo indivíduo que escreve. Nessa perspectiva, o mero relato de fatos e lembranças pessoais, por mais interessantes que possam parecer ao interlocutor, não constitui, por si só, autobiografia. É necessário que esse relato assimile uma dimensão discursiva capaz de transformá-lo em depoimento sobre um contexto histórico e sociocultural, tratando-se, portanto, de um discurso autobiográfico. *Escapada* serve como bom exemplo disso. É uma obra que reconstrói no discurso parte da geografia e da ambiência cultural brasileira dos inícios do século XX. Mais importante ainda, Evelyn Scott, ao circular o discurso de sua própria crise enquanto mulher jovem estrangeira, vivenciando exílio autoimposto, expressa um movimento de dupla resistência. De um lado, resiste ao discurso puritano da sociedade americana que havia abandonado para perseguir o sonho de libertação artística e pessoal; do outro, resiste ao discurso imposto pela dura realidade da sociedade brasileira patriarcal que enfrentaria pela frente.

## Referências

ABU-LUGHOD, Lila; LUTZ, Catherine. *Language and the politics of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

FOUCAULT, Michel. *The archaeology of knowledge and the discourse on Language*. New York: Pantheon, 1972.

GIBBS, R. *The Poetics of the Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

JELINEK, Estelle. *Women's autobiography: essays on criticism*. Bloomington: Indiana University Press, 1980.

JONES, Paul; e SCURA, Doroth. Evelyn Scott: recovering a lost modernist. Knoxville: University of Tennessee Press, 2001.

KÖVECSES, Zoltan. *Metaphor and emotion*. New York: Cambridge University Press, 2000.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM). São Paulo, Mercado das Letras, 2002.

LESSA, Adriana; SALGADO, Maria das Graças. O discurso da dor feminina invisível: um estudo de caso sobre Evelyn Scott no Exílio Brasileiro, em Escapada. *Revista Porto das Letras*, v. 07 n. 02. 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/11532>. Acesso em: 20 dez. 2023.

LONG, Judy. *Telling women's lives: subject, narrator, reader, text*. New York e London: New York University Press, 1999.

MAUN, Caroline. *Mosaic of fire: the work of Lola Ridge, Evelyn Scott, Charlotte Wilder and Kay Boyle*. South Caroline: University of South Caroline Press, 2012.

SCOTT, Evelyn. *Escapada*. Tradução de Maria das Graças Salgado. Rio de Janeiro: Versal, 2019.

WHITE, Mary. *Fighting the current: the life and work of Evelyn Scott*. Louisiana: Louisiana State University Press, 1998.

YU, Ning. *The contemporary theory of metaphor: a perspective from Chinese*. Philadelphia: Benjamins, 1998.

Recebido em: 20 out. 2023.  
Aprovado em: 18 dez. 2023.

Revisor de língua portuguesa: Douglas Afonso  
Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana  
Revisora de língua espanhola: Daiane Aparecida Martins

## **A figuração do indígena no Oitocentos: *Simá* (1857), um romance histórico de Lourenço Amazonas**

***The representation of the Indigenous in the 19th century: Simá (1857), a historical novel by Lourenço Amazonas***

***La figuración del indígena en el siglo XIX: Simá (1857), novela histórica de Lourenço Amazonas***

David Patrick Tavares Belo<sup>1</sup>

 0009-0004-3938-4627

Juliana Maia de Queiroz<sup>2</sup>

 0000-0002-1741-1725

**RESUMO:** Nosso artigo tem como objetivo analisar a representação dos povos indígenas na obra *Simá: romance histórico do Alto Amazonas* (1857), escrita pelo autor baiano Lourenço Amazonas (1803 – 1864). Sabemos que a representação dos povos autóctones foi uma característica proeminente nos romances indianistas do século XIX. No entanto, é de suma importância compreender como os indígenas foram abordados na literatura oitocentista, considerando o contexto de colonização que esses povos enfrentaram. Com base nas pesquisas de Marlí Tereza Furtado (2012), Suene Honorato (2021) e Lilia Schwarcz (1998), buscamos destacar a abordagem distinta adotada em *Simá* e contextualizar a representação dos indígenas na sociedade brasileira da época. Assim, a análise dessa obra revela uma concepção que se afasta ligeiramente da idealização do indígena, frequentemente presente nas obras de José de Alencar, por exemplo. Neste romance, os nativos são retratados como agentes da sua própria civilização, questionando e criticando as estruturas dominadas por concepções coloniais. Por meio de seu olhar realista e denunciador, Lourenço Amazonas cumpriu um papel fundamental ao contribuir para uma abordagem mais complexa e crítica da história e da identidade brasileira na literatura do século XIX.

**PALAVRAS-CHAVE:** Indianismo Romântico; Romance Histórico; *Simá*; Lourenço Amazonas.

**ABSTRACT:** Our article aims to analyze the representation of indigenous peoples in the work *Simá: romance histórico do Alto Amazonas* (1857), written by the Bahian author Lourenço Amazonas (1803 – 1864). It is known that the representation of indigenous peoples was a prominent feature in Indianist novels of the 19th century. However, it is extremely important to understand how indigenous peoples were approached in nineteenth-century

---

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (PPGL/UFGA). E-mail: [dbelo76@gmail.com](mailto:dbelo76@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Adjunta de Literatura da Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Letras. E-mail: [julianamaia@ufpa.br](mailto:julianamaia@ufpa.br)

literature, considering the context of colonization that these people faced. Based on research by Marlí Tereza Furtado (2012), Suene Honorato (2021), and Lilia Schwarcz (1998), we seek to emphasize the distinct approach adopted in *Simá* and to contextualize the representation of indigenous people in Brazilian society at the time. Thus, the analysis of this work reveals a conception that moves slightly away from the idealization of the indigenous, often present in the works of José de Alencar, for example. In this novel, natives are portrayed as agents of their own civilization, questioning and criticizing structures dominated by colonial conceptions. Through his realistic and denouncing gaze, Lourenço Amazonas played a fundamental role in contributing to a more complex and critical approach to Brazilian history and identity in 19th-century literature.

**KEYWORDS:** Romantic Indianism; Historical Novel; *Simá*; Lourenço Amazonas.

**RESUMEN:** Nuestro artículo tiene como objetivo analizar la representación de los pueblos indígenas en la obra *Simá: romance histórico do Alto Amazonas* (1857), escrita por el autor bahiano Lourenço Amazonas (1803-1864). Sabemos que la representación de los pueblos autóctonos fue una característica prominente en las novelas indianistas del siglo XIX. Sin embargo, es de suma importancia comprender como fueron abordados los indígenas en la literatura del siglo XIX, considerando el contexto de colonización que enfrentaron estos pueblos. Basándonos en las investigaciones de Furtado (2012), Honorato (2021) y Schwarcz (1998), buscamos destacar el enfoque distintivo adoptado en *Simá* y contextualizar la representación de los indígenas en la sociedad brasileña de la época. Así, el análisis de esta obra revela una concepción que se aleja ligeramente de la idealización del indígena, frecuentemente presente en las obras de José de Alencar, por ejemplo. En esta novela, los nativos son retratados como agentes de su propia civilización, cuestionando y criticando las estructuras dominadas por concepciones coloniales. A través de su mirada realista y denunciante, Lourenço Amazonas desempeñó un papel fundamental al contribuir a un enfoque más complejo y crítico de la historia y la identidad brasileña en la literatura del siglo XIX.

**PALABRAS CLAVE:** Indianismo Romántico; Novela Histórica; *Simá*; Lourenço Amazonas.

## Introdução

No contexto do século XIX, a figuração indígena ganhou um lugar importante nas representações culturais e artísticas da época. De acordo com Lilia Schwarcz, no livro *As barbas do imperador* (1998), o indígena imaginado, construído por meio de uma visão eurocêntrica, tornou-se um elemento recorrente em obras literárias e nas artes visuais do período. Para a antropóloga, “é assim que junto a alegorias clássicas surgem indígenas quase brancos e idealizados em ambiente tropical” (Schwarcz, 1998, p. 142).

Essa concepção foi sustentada pelo interesse europeu em relação às culturas exóticas e desconhecidas, resultando em representações muitas vezes estereotipadas e distantes da realidade das comunidades autóctones. Lilia Schwarcz

(1998, p. 149) aponta que “o bom selvagem tropical, o indígena mitificado permitiu à jovem nação fazer as pazes com um passado honroso, anúncio de um futuro promissor”; além disso, caso alguns conflitos surgissem, “o projeto oficial tratava de apagá-las”. Conflitos esses são ficcionalizados pela literatura canônica majoritariamente por meio de antagonismos, em que apenas um determinado indígena é o herói que defende o colonizador e os demais povos nativos, geralmente considerados selvagens, como se pode observar na trilogia indianista de José de Alencar, *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874), por exemplo.

Por outro lado, *Simá: romance histórico do Alto Amazonas* (1857), de Lourenço Amazonas (1803 – 1864), objeto de análise deste trabalho, é considerada uma narrativa indianista, ainda que divergente no que se refere à representação canônica dos indígenas oitocentistas. Para Marlí Tereza Furtado (2012, p. 03) o indianismo em *Simá* explora a complexidade da identidade indígena em um contexto estabelecido de colonização europeia, levando-nos a questionar se os povos indígenas tinham alguma autonomia diante da influência dominante.

A literatura, e especialmente o romance no século XIX, ajudaram a disseminar as representações idealizadas dos nativos. Lilia Schwarcz (1998, p. 17) destacou a utilização dos símbolos nacionais como parâmetro de idealização, que deram corpo a uma “monarquia tropical”, pois, segundo a pesquisadora, “estaríamos diante de um regime que desde os momentos de fundação dialogava com as culturas locais, criando novos significados”. Vários autores brasileiros descreveram personagens indígenas como símbolos de pureza, coragem ou até mesmo como obstáculos à colonização. Dentre as obras que abordam essa temática, podemos destacar *Acyaca*, publicado em 1866, por Joaquim Felício dos Santos (1828 – 1895); *Os índios do Jaguaribe*, lançado em 1870, por Franklin Távora (1842 – 1888); *O índio Afonso*, publicado em 1873, escrito por Bernardo Guimarães (1825 – 1884) e *D. Narcisa de Villar*, romance de 1859, da autora Ana Luísa de Azevedo Castro (1823 – 1869). No entanto, tais representações frequentemente refletiam muito mais os valores e as preocupações políticas e sociais do Império em detrimento das populações indígenas. Nelson H. Vieira (1991) afirma que:

[...] o elemento índio no romance serviu de chave artificial para representar a brasilidade na literatura. O indígena e a sua experiência com os

aventureiros e colonizadores portugueses tornou-se o meio através do qual se podia contrastar os dois mundos, e deste modo exibir a singularidade do cosmo brasileiro (Vieira, 1991, p. 105).

Diante disso, o estudioso traz como exemplo José de Alencar, ao citar *O Guarani* (1857), enquanto afirma que Alencar evoca de forma metafórica a figura do indígena e do colonizador como símbolos do Brasil e de Portugal.

Nesse sentido, para Livia Penedo Jacob (2023), os povos autóctones foram colocados em um lugar de encargo no intenso cenário da inauguração de uma literatura que fosse verdadeiramente brasileira. Essas representações revelam a complexa dinâmica entre as representações literárias e as questões culturais e políticas da época.

Ainda, por meio da leitura de *Dialética da colonização* (1992), de Alfredo Bosi, compreendemos a cultura como uma “consciência grupal operosa e operante que desentranha da vida presente os planos para o futuro” (Bosi, 1992, p. 16). Como se sabe, o texto bosiano busca refletir as questões que permearam o processo de independência e que desencadearam no que ele chama de *dialética da oposição*. Por meio de um desenho de contrastes, Bosi argumenta que o primeiro quartel do século XIX foi um período de intensa tensão entre a Colônia e a Metrópole:

Viveu-se uma fase de tensão aguda entre a Colônia que se emancipava e a Metrópole que se enrijecia na defesa do seu caducante império. O primeiro quartel do século XIX foi, em toda a América Latina, um tempo de ruptura. O corte nação/colônia, novo/antigo exigia, na moldagem das identidades, a articulação de um eixo: de um lado, o polo brasileiro, que enfim levantava a cabeça e dizia o seu nome; de outro, o polo português, que resistia à perda do seu melhor quinhão (Bosi, 1992, p. 177).

Bosi descreve momentos de tensões e mudanças que ocorreram no início do século XIX na América, quando as colônias estavam em busca da independência e as antigas relações de poder estavam sendo reconfiguradas. Considerando este contexto, no imaginário pós-colonial, era esperado que a figura do indígena tomasse um lugar de rebelde, confrontando o invasor, sendo “o americano [...] *versus* o europeu” (Bosi, 1992, p. 177). Nesta linha de raciocínio, *Simá* (1857) nos permite discutir esta característica como um fator diferenciador de sua narrativa ao desenhar uma obra que fugiu moderadamente dos padrões do indianismo canônico brasileiro

do século XIX. Nesse sentido, se considerarmos José de Alencar como um dos “veios centrais do nosso romantismo”, nota-se o que Bosi considera como o indígena em uma posição de “íntima comunhão com o colonizador” (Bosi, 1992, p. 177), o que não ocorre no romance de Lourenço Amazonas, por exemplo. Em sua arguição, Bosi (1992, p. 179) detecta a “existência de um complexo sacrificial na mitologia romântica” presente no conjunto das obras de José de Alencar. Assim, a literatura no Brasil do período romântico teria sido utilizada para delinear a identidade nacional e expressar sentimentos de afirmação diante do passado colonial português.

Contudo, *Simá*, sendo um romance histórico, busca outra linha de afirmação ao colocar o indígena em um protagonismo político, principalmente em uma narrativa que é ambientada no século XVIII. Tais ideias nos permitem examinar o indígena descrito por Lourenço Amazonas no contexto do romance oitocentista, instigando-nos a questionar estereótipos e considerar como tais representações construíram a ideia de nação brasileira mediante um imaginário pré-construído. Portanto, buscamos destacar as concepções do romance histórico brasileiro e também analisar questões ligadas à estrutura da narrativa de *Simá*, a fim de visualizar a construção de uma crítica social presente nesse romance da segunda metade do século XIX.

## Concepções do romance histórico brasileiro

Para entendermos a gestação e o obscurantismo de *Simá: romance histórico do Alto Amazonas*, de Lourenço Amazonas, é preciso compreender o que era visto como romance histórico com temática nativista no século XIX no Brasil. Nesse sentido, Luísa Marinho Antunes (2005, pp. 335 – 336) afirma que o romance histórico brasileiro não pode ser compreendido sem considerar o contexto em que começa “o sentimento de urgência da afirmação de uma literatura nacional”. Segundo a pesquisadora, o romance histórico deve ser inserido em um “programa geracional de criação do romance brasileiro”, o que implicaria para muitos autores “a sua visão como instrumento que abre uma via privilegiada para a independência literária”.

Em outras palavras, os escritores percebem o romance histórico como um meio para afirmar a identidade e a expressão da literatura brasileira, contribuindo para o desenvolvimento de um *corpus* literário tipicamente nacional. Luísa Antunes define ainda o romance histórico como uma “aliança entre memória, mito, história, cultura e literatura”, e argumenta que o gênero “serve no Brasil para criar um forte sentimento de autonomia e diferença em relação ao “outro”, o português” (Antunes, 2005, p. 336).

Valeria de Marco (1991, p. 255) reflete que “o resgate da História passada parece obedecer a uma escala segundo a qual quanto mais remota é a época a ser reconstituída mais o romanesco se combina a formas primitivas como lendas [...] ou mitos”. Desse modo, a contribuição de José de Alencar para esse gênero é inquestionável, pois é o principal autor oitocentista a dar destaque ao romance histórico como sendo um dos gêneros fundamentais para alcançar a autonomia da literatura brasileira e, assim, contribuir para a consolidação de uma identidade nacional.

Em *Benção Paterna* (1872), prefácio do romance *Sonhos d’ouro*, José de Alencar evidencia a aliança entre lendas e mitos ao buscar uma forma de sistematizar as suas produções literárias através do que ele concebia como romance brasileiro. Alencar propõe a literatura nacional, ao inserir-se nela, em três fases, denominada de “período orgânico”. Interessa-nos aqui a primeira e segunda fases, sendo a primeira descrita como “primitiva, que se pode chamar aborígene” (Alencar, 1872) contemplando “as lendas e mitos da terra selvagem e conquistada”, bem como as tradições que “embalaram a infância do povo”, fase na qual Alencar compõe *Iracema* (1865) como sendo parte da literatura primitiva, pois considera a obra “cheia de santidade e enlevo, para aqueles que veneram na terra da pátria a mãe fecunda [...], e não enxergam nela apenas o chão onde pisam”.

A segunda fase, Alencar considera como *histórica*, pois representava a *aliança* entre o povo invasor e a terra americana, em que a cultura é compartilhada e a natureza e o solo são retribuídos em troca. Uma das obras que pertence a esse período é *O Guarani* (1857). O romancista destaca a influência da terra e da cultura na evolução da sociedade, constatando que “a linguagem se impregna de módulos

mais suaves” e que “formam-se outros costumes, e uma existência nova, pautada por diverso clima”. Alencar assevera que esse período colonial é marcado pela “gestação lenta do povo americano” e pela *continuação* das tradições lusitanas.

Para Luísa Marinho Antunes (2005), essa indicação abre caminhos para a criação de personagens nacionais, heróis e heroínas – assim como Peri e Iracema –, que incorporariam os traços identificadores do povo brasileiro, sendo o passado como uma “ponte para uma reflexão empenhada e interventiva” (Antunes 2005, p. 336).

Nesse sentido:

É o romance histórico de teor indianista, tanto o que versa os primeiros contatos entre o índio e o europeu, como o da posterior convivência que serve a Alencar para afirmação da brasilidade, da incontestável diferença e distância, afetiva e cultural, entre a “Europa”/“Lisboa” e o “nós”. Este tipo de romance, que radica na tradição inaugurada por Basílio da Gama e Santa Rita Durão, é, segundo o autor, prova do carácter genuíno da originalidade do romance americano, já que nele se congrega o que existe de “mais brasileiro”, mais autêntico, tornando-o num fruto da congregação do “nós” como lugar de confluência da sua identificação (Antunes 2005, p. 336 – 337).

No contexto do século XIX, a formação do povo brasileiro estava profundamente marcada pela miscigenação, resultado do encontro entre indígenas, colonizadores europeus e africanos escravizados. Essa miscigenação é uma das características centrais utilizadas em obras literárias para evidenciar a identidade brasileira e refletir a nossa complexidade cultural e étnica. Contudo, em obras canônicas, esse processo poderia ser visto como um ato de comum acordo entre nativos e colonizadores. Suene Honorato (2021, p. 96) declara que “o imaginário social a respeito dos povos indígenas hoje talvez deva muito à configuração forjada por autores canônicos do romantismo brasileiro”, configuração esta que relegou o reconhecimento de obras como *Simá*, que retrata em sua narrativa as lutas indígenas contra os colonizadores na região amazônica.

No Oitocentos, destacados escritores, entre os quais José de Alencar, Franklin Távora e Bernardo Guimarães, dedicaram-se à representação e descrição da figura do indígena em suas obras literárias. Essas obras podem ser caracterizadas como *romances históricos com teor indianista*, como é denominado por Luísa Marinho Antunes (2005, p. 336). Segundo Antônio Paulo Graça

(1952-1998), em seu livro *Uma poética do genocídio* (1998), considera-se como romance indianista aquele que apresenta o indígena como tema central da narrativa ou que, ao menos, o coloca no centro.

O autor sugere que a inserção do indígena como personagem central no romance requer não apenas uma síntese de conteúdo, mas também uma abordagem estética diferenciada. Além disso, ele destaca a complexidade desse processo de criação de personagens e ressalta a possibilidade de uma revolução ficcional ao elaborá-los baseados em povos tão distintos culturalmente. Para Paulo Graça, a fusão de “personagens e temas, provenientes de uma tradição cultural específica, com uma forma – o romance – histórica e culturalmente determinada” (Graça 1998, p. 17) é um movimento complexo que remeteria a uma *alegoria do indígena* como testemunha de nada menos que a “criação do universo”. Sendo assim, percebe-se que as narrativas históricas brasileiras possuíam o intuito de desvendar a nossa origem, entendimento este chamado de mito fundador, de acordo com Marilena Chaui (2000).

Mito fundador porque, à maneira de toda *fundatio*, impõe um vínculo interno com o passado como origem, isto é, com um passado que não cessa, que não permite o trabalho da diferença temporal e que se conserva como perenemente presente. Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para se exprimir, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo (Chaui, 2000 p. 32).

Dessa maneira, Marilena Chaui nos apresenta um mito que se baseia em uma ideia que parte de uma matriz teológico-política, ou seja, uma representação ideológica de uma imagem que buscava apresentar o Brasil de forma idealizada. Antonio Paulo Graça (1998) afirma que a construção do mito se deu por intermédio de um movimento que buscou melhorar a imagem do Brasil, nação marcada pela exploração do trabalho escravo: “o negro não poderia entrar na formulação de uma mitologia nacional, muito menos ainda o português, que representava a colonização” (Graça 1998, p. 22).

Portanto, percebe-se que a figuração do indígena na produção literária oitocentista brasileira foi amplamente abordada (sendo José de Alencar e Gonçalves

Dias os principais nomes<sup>3</sup>), como um movimento capaz de contribuir para a consolidação da identidade brasileira; contudo, a canonização desses autores acabou por ofuscar obras outras que também se propuseram a trabalhar em seus enredos elementos indianistas por um viés diverso, como é o caso do romance de Lourenço Amazonas.

### ***Simá*: romance histórico do Alto Amazonas (1857)**

A narrativa indianista intitulada *Simá: romance histórico do Alto Amazonas* (1857), do autor baiano Lourenço da Silva Araújo Amazonas, foi publicada no mesmo ano de *O Guarani* (1857), no entanto, não obteve o mesmo reconhecimento crítico ou editorial. Segundo Marlí Tereza Furtado (2012, p. 01 - 02), *Simá* “não ultrapassou as fronteiras do ostracismo, embora de tema indianista”. A pesquisadora considera ainda que a obra “poderia ter colocado fogo nas discussões do cenário do Romantismo brasileiro”, tendo em vista o empenho dos homens de letras do período em buscar uma afirmação da identidade nacional.

A prosa indianista de Lourenço Amazonas, de acordo com Tenório Telles (2011, p. 307), é crítica e pessimista em relação à presença europeia dentro da Amazônia, diferentemente da prosa alencariana, que evidencia uma certa comunhão entre europeus e nativos. A narrativa histórica do autor baiano retrocede um século, mergulhando na complexidade histórica e política da região amazônica, revelando o conhecimento histórico e geopolítico do autor. Nesse contexto, Lourenço Amazonas explora um episódio que ocorreu no Alto Amazonas, a revolução de Lamalonga, de 1757. Este evento foi utilizado pelo autor como uma forma de confrontar, em sua narrativa, as visões das coroas espanhola e portuguesa, mas que também teve um impacto profundo nas dinâmicas geopolíticas da época. Na introdução de *Simá*, percebemos um dos pontos principais que norteará o plano histórico e fictício da

<sup>3</sup> Conforme Antonio Candido (1959[2023, pp. 344 – 345]), os *Primeiros Cantos* de Gonçalves Dias desempenharam um papel fundamental na formação inicial do movimento indianista que se consolidava no Brasil. Candido ressalta que o período entre 1846 e 1865 representa um momento importante para o indianismo, especialmente devido à publicação de obras significativas como *Cantos*, *Os Timbiras* e *A Confederação dos Tamoios*, todas de autoria de Gonçalves Dias, além dos romances *O Guarani* e *Iracema*, escritos por José de Alencar.

obra:

Quando o palácio do Magnate em sua queda esmaga a cabana do pobre, ninguém se apercebe de que o prejuízo deste pode ser maior, que o daquele, atentos os recursos, que lhes restem. Lamenta-se a perda do palácio com toda a indiferença pela cabana: indiferença ainda mais de lastimar quanto a moral: porque ninguém se importa, com relação às virtudes e vícios, que porventura lhes assistam, se será mais de lamentar a perda do pobre, que contudo desempenhou as vistas da Providência, ou do Magnate, que por seus vícios degradou a Humanidade (Amazonas 1857[2011, p. 12]).

O trecho citado acima dá indícios da abordagem da narrativa histórica que compõe *Simá*: não será uma obra que privilegiará nenhuma perspectiva além daquela dos indivíduos à margem da sociedade. De forma denunciativa, Lourenço Amazonas confere ao colonizador uma violenta forma de se erguer como uma força política dentro de uma área como o Alto Amazonas. No capítulo inicial, intitulado “O regatão”, é possível perceber uma série de costumes de uma ceia típica da região:

Um Tucunaré de satisfatório tamanho, assado inteiro ao forno fora de sobejo para os que se assentavam à mesa: mas a dignidade da casa não dispensava confortáveis acessórios. De um lado um peito de tartaruga alardeava sua gordura a confundir-se com a cor amarela da farinha d'água, que o encrostava e fazia sobressair a branca dos ovos de Taracajá, que, como que o engastavam. De outro uma Taracajá mesma inteira, assada também ao forno parecia faceirar-se com o tope de manjerona, que ao peito tapava a abertura, por onde se lhe extraíram os intestinos, e introduziram os temperos (Amazonas 1857[2011, p. 17]).

O narrador apresenta os costumes de forma muito íntima, atribuindo detalhes e rotinas ao texto e, conseqüentemente, ao leitor. Este aspecto narrativo provavelmente é resultado do extenso conhecimento que o autor possuía sobre a região; cinco anos antes do lançamento de seu romance, em 1852, Lourenço Amazonas se dedicou a um trabalho etnográfico e geográfico intitulado *Diccionario topográfico, histórico e descriptivo da Comarca do Alto-Amazonas*, no qual é possível encontrar o seu nome precedido do título de “capitão-tenente da armada”, cargo que ocupou durante a sua carreira militar.

A narrativa de *Simá* é estruturada em torno da trajetória de vida da personagem principal, abrangendo desde o momento de sua concepção até seu falecimento. O romance se inicia com um episódio crítico: o estupro de sua mãe, a

indígena Delfina, cometido pelo português Régis, o regatão. Esse é o acontecimento inicial que desencadeará a sequência de eventos que compõe a trama. É importante destacar que tal fato indiscutivelmente violento adquire ainda maior relevância ao constatarmos que a personagem homônima do romance emerge como resultado da fusão entre brancos e indígenas.

Após o crime cometido, Régis foge, não sem antes deixar um anel de ouro preso ao cordão de Delfina, juntamente com “duas moedas de ouro e algumas de prata” sobre a mesa, ao lado de um papel onde estava escrito “copaíba, café, salsa” (Amazonas 1857[2011, p. 39]). No dia seguinte, ao tomar conhecimento do trágico incidente ocorrido na noite anterior, Marcos de Coari (pai de Delfina) percebe toda a cena armada pelo português que o havia roubado e constata que a cena das moedas ao lado do papel e do copo jogado debaixo da mesa “fazia supor que houvera ajuste, e conseqüentemente a venda daqueles gêneros. [...] houvera uma orgia formidável, durante a qual se efetuara o negócio, que atestavam aqueles vestígios” (Amazonas 1857[2011, p. 39]).

O estupro de Delfina não é narrado de forma direta, pois quem nota o que ocorreu é Marcos, que, ao perceber o anel de ouro no pescoço de Delfina, diz: “Nossa situação é terrível, minha filha; e toda explicação e inteligência nos é indispensável. Não será possível que alguma desgraça deva estar unida a esta prenda, de que agora é que te apercebes?” (Amazonas 1857[2011, p. 41]). O pai de Delfina toma a decisão de deixar a área onde vivia, conhecida como o sítio da Tapera. Essa determinação é motivada pela intenção de preservar a honra de sua filha diante da possibilidade de julgamento por parte da sociedade. A filha de Delfina, fruto do terrível crime, recebe o nome de Simá e, com o passar do tempo, a própria Delfina sucumbe à melancolia e falece.

Marcos de Coari decide adotar o nome Severo em uma nova fase de suas vidas e confia a educação de Simá ao Frei Raimundo Eliseu. Nesse período, Simá conhece Domingos de Dari, líder da nação dos Manau, que também foi educado com os mesmos princípios cristãos, e os dois se apaixonam. Conforme a história se desenrola, uma série de eventos leva à separação do casal devido a tramas arquitetadas por Régis e Loiola, que se tornam aliados e os principais antagonistas

da narrativa. Eles conseguem sequestrar Simá, afastando-a de Domingos de Dari. Entretanto, os aliados de Frei Raimundo conseguem resgatá-la, enquanto Loiola e Régis são capturados. Essas conspirações acabam sendo exploradas por aliados para manipular a situação e instigar a rebelião de Lamalonga.

De acordo com Marlí Tereza Furtado (2012), na escrita de Lourenço Amazonas muitas características romanescas foram herdadas dos folhetins, sendo a presença de elementos folhetinescos herdados do ossianismo presentes na narrativa, tais como a donzela desonrada que morre de melancolia e a presença de um objeto simbólico (o anel de Régis preso em um cordão, que antes pertencia a Delfina e depois passa a pertencer à filha Simá).

A morte de Simá, por exemplo, é uma cena importante que pode revelar também esse viés mais romanesco do autor. Régis, que antes tentou seduzir a própria filha (sem saber do parentesco), descobre tal fato no final da vida da protagonista, ao deparar-se com o colar que antes ele colocara em Delfina e, de acordo com o narrador, “essa vista, ou despertando-lhe uma lembrança, ou importando-lhe o reconhecimento daquela joia, [...] motivaram aquele medo descomunal” (Amazonas 1857[2011, pp. 283 – 284]). Nesse momento, Severo do Remanso, que é o verdadeiro nome de Marcos de Coari, revela sua identidade a Régis, mostrando que Simá “herdara a prenda de sua mãe” e que, portanto, ela é sua filha.

O último gesto de Simá assume a forma de um ato de perdão em direção a Régis. A cena ressoa intensamente com valores cristãos, uma vez que Simá concede o perdão a seu pai: “eu lhe perdo” (Amazonas 1857[2011, p. 284]). Esse gesto de perdão e reconciliação carrega um profundo significado, realçando os valores religiosos e morais que permeiam a narrativa. O romance se encerra com a condenação dos líderes da Rebelião de Lamalonga, incluindo Domingos e outros chefes indígenas envolvidos na revolta.

Para Tenório Telles (2011, p. 307), “a postura de Lourenço é radical, sem condescendência com a violência e oportunismo de Régis, português que simboliza o colonizador”; além disso, podemos destacar que o “seu indianismo discute a problemática da identidade indígena em um processo já consolidado de colonização

branca” (Furtado 2012, p. 03), reflexão que gira em torno da ideia de que, se os povos originários não tivessem sido controlados pelo domínio colonial, talvez os indígenas tivessem tido a chance de desenvolver uma trajetória própria e autônoma.

Acerca desse aspecto, vale retomar a discussão de Antônio Paulo Graça (1998, p. 27), ao afirmar que os romancistas evitavam escrever de forma denunciadora sobre “a humanidade do indígena e do extermínio”, elementos considerados pelo autor como “os dois nódulos mais dolorosos” que permeavam grande parte da história indígena no Brasil. Suene Honorato (2021, p 87) pontua que as obras indianistas, como as de José de Alencar e Antônio Gonçalves Dias, podem ser lidas como uma forma de denunciar as agressões presentes no encontro entre o colonizador e o colonizado; no entanto, tais atos violentos também acabam, de certa forma, naturalizados nessas obras. Honorato assinala que a naturalização está na forma como ambos os escritores, em seus romances, utilizam a expressão “raça extinta” para se referirem aos povos indígenas. Outra forma de naturalização seria a presença de personagens indígenas que reconhecem a inevitabilidade da dominação do homem branco, submetendo-se a ela sem resistência. Para Suene Honorato (2021, p. 87), o indianismo assume a função de um elemento “diferencial e [...] de especificidade”.

Nesse sentido, vale lembrar que, na narrativa de Lourenço Amazonas, a violência do encontro entre o indígena e o branco se dá de forma covarde, após o português Régis “batizar” o vinho de Marcos, Delfina e os Tapuios<sup>4</sup> presentes na casa.

Além disso, no decorrer da narrativa de *Simá*, percebemos uma preocupação do narrador em estabelecer o lugar do indígena na sociedade. Isso se torna evidente no capítulo XIII, intitulado “um dia de festa”, no qual um debate entre diferentes líderes indígenas ocorre em uma espécie de conselho. Neste diálogo, os líderes discutem a complexa decisão de manter ou romper suas alianças e fidelidade a Portugal. Marlí Tereza Furtado (2012, p. 05) pontua que este momento evidencia “o crescimento da animosidade entre indígenas e portugueses”. Essa tensão foi influenciada pelo contexto do Tratado de Madrid, de 1750, que procurava

---

<sup>4</sup> Segundo nota do próprio autor, Tapuio é sinônimo de servo (Amazonas 1857[2011, p. 297]).

regulamentar os territórios americanos pertencentes a Portugal e Espanha. A violência e a extinção indígena, como citado por Suene Honorato (2021), é apresentada em *Simá* por meio de críticas contundentes à estrutura social e política da época. Um dos indígenas, em conversa com Domingos (a quem Simá é prometida em casamento no romance), é bastante incisivo em sua fala:

A categoria de país! Penso que em nada nos diz respeito, atento que não passa de questão de conveniência da administração. A franqueza de poder o indígena aspirar, como qualquer outro vassalo português, as honras e empregos na razão de sua capacidade e merecimento! que escárnio! que sarcasmo! que habilitação pode ter adquirido para as distinções sociais, o indivíduo criado na escravidão, e adrede nela embrutecido? (Amazonas 1857[2011, pp. 82-83]).

O indígena usa um tom sarcástico para enfatizar o absurdo dessa situação, questionando como alguém submetido à escravidão poderia adquirir as habilidades necessárias para se destacar na sociedade e receber reconhecimento.

Ide no meio dessa sociedade, a que se nos diz hoje pertencermos fraternalmente: o que observareis? O português na sala, e o indígena na cozinha! o português instruído e o indígena ignorante! o português rico, e o indígena pobre! e em resumo o azorrague do português, e as costas do indígena! sempre a indignação no coração, e o insulto na boca do português, e o sentimento no coração, e as lágrimas nos olhos do indígena!... oh que liberdade, que franquezas, que concessões!!! (Amazonas 1857[2011, p. 83]).

Ao descrever a desigualdade entre portugueses e indígenas na sociedade, o narrador enfatiza a segregação e a exploração que permeiam a relação entre os portugueses e indígenas. Para Suene Honorato (2021, p. 90), “a violência do encontro entre “branco” e “índio” marca [...] a necessidade de que uma cultura se sobreponha à outra, até aniquilá-la por completo”. O narrador do romance aponta ainda que “o jeito que se há dado as coisas desde o tempo da conquista é tal, que corta toda a esperança de que humanamente possa jamais ser de outra maneira” (Amazonas 1857[2011, p. 83]). O narrador de Lourenço Amazonas, como citado anteriormente, é crítico e não se esquivava ao deixar explícito o genocídio indígena, assim como as violências sofridas por eles e a sua exclusão social.

Em *Simá*, notamos a presença de personagens indígenas que estão no centro de discussões políticas importantes; não são apenas um suporte de diferenciação ou individualidade do romance brasileiro (como é notável nas obras de Alencar), mas

elementos constituintes de uma nação que não é idealizada, e sim uma nação repleta de embates e revoluções.

Na prosa de Lourenço Amazonas, as relações de assimetria entre indígenas e portugueses são destacadas de maneira significativa. Em um diálogo entre Régis e Marcos há a seguinte menção: “atenta a civilização, que vos trouxemos. Que outros já não sois, comparados com os selvagens, de que descendeis” (Amazonas 1857[2011, p. 31]), ao passo que o indígena Marcos de Coari o responde em um tom sarcástico:

Que felicidade para vós a de uma sociedade de senhores e escravos! mas em que vós sois os senhores! que lisonjeira perspectiva a do indígena, civilizado a vosso modo! [...] bate-se com quem resiste, atira sobre quem foge, e conduz escravos a quem não pôde conseguir, fugir ou morrer. [...] Que felicidade para o indígena! [...] se depara em vossa própria história, que não foi escrita por nenhum indígena despeitado (Amazonas 1857[2011, p. 31]).

Marcos está ironicamente criticando a visão que os colonizadores têm de sua própria sociedade, em que enaltece a "felicidade" da relação entre senhores e escravos, mas somente quando eles próprios – os portugueses – ocupam a posição de senhores. Além de tratar da miscigenação, tema importante ao romance *Iracema*, por exemplo, a prosa indianista de Amazonas critica espaços que eram dominados por concepções coloniais.

Conforme observações da antropóloga Lilia Schwarcz (1998), o período denominado de Romantismo, no Brasil, não era somente um empreendimento estético, mas estava diretamente relacionado ao movimento cultural e político que se aliara a um ideário nacionalista. Esta concepção nacionalista, de acordo com a pesquisadora, caracterizou-se no âmbito brasileiro pela manifestação da cor local, possuindo origem nas classes elitistas cariocas, as quais, aliadas à monarquia, buscaram uma emancipação cultural. Schwarcz enfatiza ainda que “os temas eram nacionais, mas a cultura, em vez de popular, era cada vez mais palaciana e voltada para uma mera estetização da natureza local” (Schwarcz 1998, p. 140).

No entanto, *Simá* foge desses padrões, em comparação a obras como *O Guarani* e *Iracema* que refletiam os ideais da elite. Enquanto em *Simá* os nativos representavam a sua própria civilização, em *O Guarani*, com exceção de Peri, o narrador alencariano ressalta uma “ferocidade desse povo sem pátria e sem religião,

que se alimentava de carne humana e vivia como feras no chão e pelas grutas e cavernas” (Alencar 1857[2014, p. 156]). Contudo, essa construção feita por Alencar respondia com muita clareza à incessante busca de uma sociedade por formar sua identidade e uma “verdadeira singularidade”, realizando assim “um velamento da colonização” (Schwarcz 1998, p. 148).

Em suma, a obra *Simá* de Lourenço Amazonas desafia as convenções do indianismo romântico brasileiro ao oferecer uma visão crítica e realista do encontro entre indígenas e colonizadores. O autor não recua diante da denúncia das violências e assimetrias inerentes ao processo de colonização, questionando a visão idealizada da sociedade nacional através da sua narrativa.

Ao destacar a resistência e as complexas dinâmicas sociais dos povos indígenas na região do Alto Amazonas, a narrativa se distingue das obras mais idealizadas de outros romancistas indianistas. Por meio de personagens como Marcos e Simá, a obra revela a brutalidade da colonização e os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas por meio de tensões políticas. Darlene J. Sadlier (2016) elucida que o indígena passa a ser utilizado como tema de narrativas a partir do início do século XIX e isso se dá devido a tensões políticas, e assim “pode-se dizer que o surgimento do índio como um símbolo da nação-Estado está diretamente relacionado com as tensões sociopolíticas e econômicas que perduraram entre portugueses e brasileiros após a independência” (Sadlier 2016, p. 159-160). Assim, consideramos que *Simá* compactue com estas concepções, tendo em mente que o indígena presente na obra assume uma configuração de embate e planejamento, compreendendo as suas próprias construções políticas e culturais.

Dessa forma, *Simá* oferece uma perspectiva crítica e contundente sobre o impacto da colonização na formação não só da identidade nacional brasileira, mas sim do sistema político e social.

## Considerações finais

Levando em conta as discussões empenhadas até aqui, podemos compreender a importância do romance histórico brasileiro, particularmente do gênero com teor indianista, na afirmação da identidade e da literatura nacional. De

forma sucinta, o romance histórico brasileiro desempenhou um papel primordial na afirmação da literatura brasileira, destacando as influências culturais, geográficas e linguísticas que moldaram a sociedade. Essa vertente literária contribuiu para a compreensão da complexidade de um Brasil dominado por conceitos europeus, tentando destacar, de certa forma, a diversidade e singularidade das terras do Novo Mundo.

Sendo assim, podemos identificar em *Simá* a figuração de um indígena diferente dos que são apresentados nos romances indianistas do século XIX. Lourenço Amazonas, através de sua obra, confronta a visão romantizada e idealizada dos povos nativos no Oitocentos. Este romance se destaca por sua abordagem crítica em relação à forte presença colonizadora na Amazônia, ao invés de enfatizar uma inexistente harmonia entre colonizador e povos nativos. O autor baiano compõe em seu romance o encontro entre brancos e indígenas de maneira mais realista e até sombria, como, por exemplo, ao narrar a cena de um visitante que estupra a filha de uma família nativa e rouba sua casa logo no início da narrativa.

O autor não hesita em expor atos violentos, assimetrias e desigualdades que permearam a relação *indígena* e *europeu*, desafiando a tendência da época de romantizar o processo de colonização. O estupro de Delfina, mãe da protagonista Simá, é um evento central na trama e simboliza a violência covarde imposta pelos colonizadores aos povos nativos. A obra de Lourenço Amazonas revela, no campo ficcional, as fraturas da sociedade brasileira (nada idealizada) na construção de uma identidade nacional repleta de conflitos e revoluções.

Nesse sentido, podemos concluir que a obra *Simá* oferece uma visão crítica e corajosa sobre a exploração da Amazônia, expondo as injustiças e violências cometidas contra os povos indígenas. Lourenço Amazonas, com seu olhar realista e denunciador, contribuiu para uma abordagem mais complexa e crítica da história e identidade brasileiras na literatura do século XIX.

## Referências

ALENCAR, José de. *O Guarani*. 3. ed. Cotia–SP: Ateliê Editorial, 2014 [1857].

ALENCAR, José de. *Iracema*: Lenda do Ceará. Rio de Janeiro: Typ. de Viana & Filhos, 1865. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4660>. Acesso em: 21 maio. 2023.

ALENCAR, José de. Benção paterna. In: ALENCAR, José de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1959 [1872]. p. 691-701.

ALENCAR, José de. *Ubirajara*: lenda tupy. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1874. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4669>. Acesso em: 23 jul. 2023.

AMAZONAS, Lourenço da Silva Araújo. *Diccionario topographico, historico, descriptivo da comarca do Alto-Amazonas*. Recife: Typ. commercial de Meira Henriques, 1852. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3135>. Acesso em: 20 jun. 2023.

AMAZONAS, Lourenço da Silva Araújo. *Simá*: Romance histórico do Alto Amazonas. 3. ed. Manaus: Editora Valer, 2011 [1857].

ANTUNES, Luísa Marinho. Os caminhos da memória e a identidade nacional no romance histórico de temática tropical: os casos de José de Alencar e Pinheiro Chagas. *Dedalus: Revista Portuguesa de Literatura Comparada*, 2005. v. 10, p. 335-349. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/2998>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos (1750-1880)*. São Paulo: Todavia, 2023 [1959].

CASTRO, Ana Luísa de Azevedo. *D. Narcisa de Villar*: legenda do tempo colonial pela Indígena do Ypiranga. Rio de Janeiro: Typog. de F. de Paula Brito, 1859. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3916>. Acesso em: 6 jul. 2023.

CHAUI, Marilena. Brasil: o mito fundador. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, 2000. n. 19, p. 23 - 36. Disponível em: [https://appoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/19\\_1.pdf](https://appoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/19_1.pdf). Acesso em: 17 mai. 2023.

DE MARCO, Valéria. *A perda das ilusões*: o romance histórico de José de Alencar. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-05012023-195028/>. Acesso em: 04 jul. 2023.

FURTADO, Marlí Tereza. *O Guarani e Simá: propostas para o romance brasileiro à escolha do leitor*. In: XIII Encontro da Associação Brasileira de Literatura Comparada, 2012, Campina Grande. Revista da ABRALIC - Anais. Campina Grande: Realize eventos e editora, 2012. v. 1. p. 1-10. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/abralic/2012/43381cc6146bab0ac06da6ffcf9406e7\\_432\\_206\\_.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/abralic/2012/43381cc6146bab0ac06da6ffcf9406e7_432_206_.pdf). Acesso em, 14 de fev. 2023.

GRAÇA, Antônio Paulo. *Uma poética do genocídio*. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 1998.

GUIMARÃES, Bernardo. *O índio Afonso*. Rio de Janeiro: Typ. Garnier Irmãos, 1873. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?id=142345>. Acesso em: 7 jul. 2023.

HONORATO, Suene. *Cânone Romântico Brasileiro: exclusão das lutas indígenas e suas implicações para o presente*. Revista Memória em Rede, 2021. v. 13, n. 24, p. 84-99. DOI: <https://doi.org/10.15210/rmr.v13i24.20455>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Memoria/article/view/20455>. Acesso em: 30 mai. 2023.

JACOB, Livia Penedo. *As duras penas: o índio na literatura e a literatura indígena*. Chapecó, SC: Argos, 2023.

SADLIER, Darlene J. *Brasil imaginado: de 1500 até o presente*. Tradução: Flavia Bancher. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

SANTOS, Joaquim Felício. *Acayaca: romance indígena - 1729*. Rio de Janeiro: Typographia Perseverança, 1866.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TÁVORA, Franklin. *Os índios do Jaguaribe: história do século XVII*. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Recife, 1870. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3942>. Acesso em: 7 jul. 2023.

TELLES, Tenório. *Simá: um romance sobre a Amazônia. Posfácio*. In: AMAZONAS, Lourenço da Silva Araújo. *Simá: Romance histórico do Alto Amazonas*. 3. ed. Manaus: Editora Valer, 2011 [1857]. p. 307 – 308.

VIEIRA, Nelson H. *Brasil e Portugal - a imagem recíproca: O mito e a realidade na expressão literária*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1991.

Recebido em: 07 nov. 2023.

BELO, D. P. T.; QUEIROZ, J. M.

A figuração do indígena no Oitocentos: *Simá* (1857), um romance histórico de Lourenço Amazonas

*Aprovado em: 18 dez. 2023.*

*Revisor de língua portuguesa: João Pedro Buzinello Michelato*

*Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana*

*Revisora de língua espanhola: Daiane Aparecida Martins*



## **Tópico discursivo e ponto de vista em comentários acerca da vacinação da COVID-19**

### ***Discursive topic and point of view in comments about COVID-19 vaccination***

### ***Tópico discursivo y punto de vista en comentarios sobre la vacunación COVID-19***

Mariana dos Santos Souza<sup>1</sup>

 0000-0001-8042-0408

Geralda de Oliveira Santos Lima<sup>2</sup>

 0000-0002-5193-7958

João Paulo Fonseca Nascimento<sup>3</sup>

 0009-0006-3421-0032

Igor Rafael Timoteo Almeida<sup>4</sup>

 0009-0004-1343-8105

**RESUMO:** Neste artigo, apresentamos um estudo sobre o funcionamento do tópico discursivo a partir de comentários sobre a vacinação da COVID-19 em redes digitais. No ciberespaço, os pontos de vista a favor e contra a vacinação foram fortemente instigados durante o período pandêmico, e essas manifestações linguageiras utilizam diferentes estratégias de referenciação. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é analisar em que medida a articulação dessas estratégias nos comentários dos internautas contribuiu no gerenciamento do tópico discursivo e na construção do ponto de vista. A análise tem como base os princípios teóricos da Linguística Textual propostos por Cavalcante (2017a), Koch (2021), Marquesi *et al.* (2021) e Capistrano Júnior *et al.* (2019). Por meio de levantamento qualitativo, os dados foram extraídos de comentários contidos na postagem que divulgou o início da distribuição da vacina no país, publicada no perfil do *Instagram* do Ministério da Saúde, investigando-se o modo de construção do ponto de vista de internautas que fizeram uso de expressões nominais referenciais. Diante das múltiplas possibilidades de textualização do ambiente digital e do caráter atípico do momento pandêmico, constatamos que as expressões nominais foram essenciais na delimitação de tópicos discursivos e na exposição de pontos de vista.

**PALAVRAS-CHAVE:** topicalidade; ponto de vista; COVID-19.

**ABSTRACT:** In this article, we present a study on the functioning of the discursive topic based on comments about the COVID-19 vaccination on digital networks. In cyberspace,

<sup>1</sup> Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

<sup>2</sup> Doutora e professora titular na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

<sup>3</sup> Mestre pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

<sup>4</sup> Graduando em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

points of view for and against vaccination were strongly encouraged during the pandemic period, and these language manifestations employ different referencing strategies. In this sense, the objective of this study is to analyze to what extent the articulation of these strategies in Internet users' comments contributed to the management of the discursive topic and the construction of the point of view. The analysis is based on the theoretical principles of Textual Linguistics proposed by Cavalcante (2017a), Koch (2021), Marquesi *et al.* (2021) and Capistrano Júnior *et al.* (2019). Through a qualitative approach, data were extracted from comments in the post that announced the beginning of the vaccine distribution in the country, published on the Ministry of Health's Instagram profile, investigating the way of construction from the point of view of internet users who made use of referential nominal expressions. Given the multiple possibilities of textualization of the digital environment and the atypical nature of the pandemic moment, we found that nominal expressions were essential in delimiting discursive topics and exposing points of view.

**KEYWORDS:** topicality; point of view; COVID-19.

**RESUMEN:** En este artículo presentamos un estudio sobre el funcionamiento del tópico discursivo a partir de comentarios sobre la vacunación del COVID-19 en las redes digitales. En el ciberespacio, los puntos de vista a favor y en contra de la vacunación fueron fuertemente fomentados durante el período de la pandemia, y estas manifestaciones lingüísticas utilizan diferentes estrategias de referencia. En este sentido, el objetivo de este estudio es analizar en qué medida la articulación de estas estrategias en los comentarios de los internautas contribuyó al manejo del tema discursivo y a la construcción del punto de vista. El análisis se basa en los principios teóricos de la Lingüística Textual propuestos por Cavalcante (2017a), Koch (2021), Marquesi *et al.* (2021) y Capistrano Júnior *et al.* (2019). A través de una encuesta cualitativa, se extrajeron datos de los comentarios contenidos en el post que anunció el inicio de la distribución de vacunas en el país, publicado en el perfil de Instagram del Ministerio de Salud, investigando la forma de construcción desde el punto de vista de los internautas que hicieran uso de expresiones nominales referenciales. Dadas las múltiples posibilidades de textualización del entorno digital y el carácter atípico del momento pandémico, encontramos que las expresiones nominales eran esenciales para delimitar temas discursivos y exponer puntos de vista.

**PALABRAS CLAVE:** actualidad; punto de vista; COVID-19.

## Introdução

O ambiente digital favorece novas formas de textualidade, além de desempenhar papel fundamental na formação e na exposição do ponto de vista. Com o intenso bombardeio de informações, os usuários das redes sociais absorvem e produzem conteúdos por meio de diferentes semioses. Assim, tendo em vista o largo espaço de disseminação de opiniões que a *Internet* configura, o presente artigo centra-se nesse domínio para melhor compreender algumas particularidades do texto digital e de seus respectivos artifícios linguísticos. O *corpus* – extraído da rede social *Instagram* – foi analisado à luz de concepções atuais da Linguística Textual (doravante LT); principalmente no que diz respeito a conceitos de texto, referenciação, expressão nominal referencial e tópico discursivo.

A partir da década de 1980, uma concepção de texto amparada em princípios cognitivos começou a ser cada vez mais difundida entre os teóricos da LT. Oliveira *et al.* (2020) diz que o texto não é um produto finalizado, mas sim uma ferramenta que perpassa os sentidos concebidos na interação, sendo construído por um processo sociocognitivo, contínuo e singular. Por sua vez, o aspecto cognitivo não se dá de maneira puramente individual, mas é situado por meio das várias formas de interação realizadas em sociedade (Koch, 2021). Desse modo, a interação social está intimamente ligada a fatores de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e histórica. A partir dela, pode-se formar e/ou construir mecanismos necessários para que um texto seja produzido em um determinado contexto, ou, em outras palavras, é por meio de uma dada situação social que pode acontecer o processamento textual (Capistrano Júnior; Elias, 2019).

O *corpus* escolhido provém de uma publicação do Ministério da Saúde no *Instagram*, realizada em 18 de janeiro de 2021. O *post* divulga o início da vacinação contra a COVID-19 no Brasil, o que, conseqüentemente, gerou uma série de comentários de internautas acerca da vacina que seria distribuída à população. Dessa forma, tendo em vista a importância da Internet nesse momento e a especificidade do contexto pandêmico, a publicação é um marco temporal na situação vivenciada. Os pontos de vista colocados pelos usuários são de suma importância para compreender a escolha das expressões nominais referenciais em comentários de internautas sobre uma postagem, no Instagram, acerca da vacinação contra a Covid-19, além de úteis para perceber como tais artifícios desmascaram concepções ideológicas e políticas.

Nas sessões seguintes, aprofundaremos os fundamentos teóricos utilizados na pesquisa, amparados em Cavalcante (2017a), Koch (2021), Marquesi et al. (2021) e Capistrano Júnior et al. (2019), entre outros de igual valor.

## **Processo de referenciação: as expressões nominais numa perspectiva sociocognitiva-interacional**

A referenciação se constitui como um fenômeno ímpar nos estudos textual-discursivos. Ao contrário do que pode ser imaginado, ela não trata somente

de mecanismos de anáfora (para retomar o que já foi citado em um determinado texto) ou de catáfora (para se referir ao que ainda será mencionado), mas reúne várias perspectivas acerca do foco daquilo que está sendo falado e das possibilidades de construção dos sentidos. Segundo Valer (2018, p. 346), "a referenciação, então, é o processo pelo qual determinado objeto/referente do mundo extramental é introduzido/ativado e como é nominalizado no modelo textual". Desse modo, ao pensar em referenciar, pensa-se em falar, ou escrever, sobre algo que é construído e reconstruído no interior do próprio discurso, de acordo com a percepção de mundo do falante. Daí a proposta de substituir a noção de referência pela de referenciação.

À luz do sociocognitismo interacionista, a referenciação

é, atualmente, um dos temas centrais da relação entre o texto e os diferentes níveis de contextualização mobilizados por produtor/leitor para a produção de sentidos. A referenciação mobiliza necessariamente a relação língua x mundo e, como esse mundo 'adentra' o texto, isso torna dramático falar, em termos estritos, de uma 'interioridade' do texto em contra posição a uma 'exterioridade' contextual que o circunscreve (Bentes; Rezende, 2017, p. 275).

É nesse ambiente que surge a perspectiva sociocognitivo-interacional nos estudos desenvolvidos em LT, com o propósito de estabelecer relações entre esta disciplina e suas interfaces com a Linguística Cognitiva, em favor de um diálogo interdisciplinar nas pesquisas em torno do texto. Essa abordagem teórica oferece uma nova roupagem para os estudos do texto e do discurso, propondo uma perspectiva diferente daquela que apontava para um modelo lógico-semântico em que um dado referente sempre teria uma correspondência direta no mundo linguístico ou extralinguístico (Roncarati; Silva, 2006).

Na concepção atual, a partir de meados de 1995, estudos teóricos, como o de Mondada e Dubois ([1995] 2003), começam a questionar o conceito clássico de referência, isto é, a própria concepção de referente, que as autoras nomeiam de *objetos de discurso*. Cavalcante *et al.* (2020) defende que se fale em referenciação como processo, e não em referência como produto isolado; tendo em oposição ao que anteriormente corroborava para uma referenciação feita de "ligações diretas", essa perspectiva atual de base sociocognitiva interacionista, que se constitui de um processo contínuo de construção e reconstrução de referentes.

Segundo Koch e Cortez (2015), essa perspectiva pode ser articulada à abordagem enunciativo-interacional de forma que “o *ponto de vista* (pdv) indica julgamentos e conhecimentos que o enunciador projeta sobre o referente” (2015, p. 37). Assim, o ponto de vista é manifestado em situações concretas do uso da língua. Uma das estratégias para a manifestação do pdv é o uso das expressões nominais referenciais, que podem demonstrar uma visão ora positiva ora negativa em relação ao referente. Elas trazem consigo as pistas dos julgamentos do enunciador, pois nomeiam e adjetivam o que está sendo dito. Conforme Koch (2021), essas expressões são vinculadas a um tópico discursivo e desempenham diferentes funções cognitivo-discursivas no texto – de introduzir a recategorizar – como veremos nas análises deste trabalho.

Um dos principais mecanismos do processo de referenciação é o uso de expressões referenciais. Segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 28), “a expressão referencial é uma estrutura linguística utilizada para manifestar formalmente, na superfície do texto (ou seja, no cotexto), a representação de um referente”. É importante frisar que, mesmo sendo a forma linguística nominal manifestada no cotexto, a expressão referencial pode ter intrínseca relação com o contexto imediato (Dijk, 2012). Por vezes, essas formas lexicais poderão ser representadas via o uso de pronomes e, em outros casos, terão o nome como o centro da expressão, como é o caso das expressões nominais referenciais. Em torno do nome, é admitida a existência de determinantes e modificadores (Koch; Cortez, 2015), isto é, a expressão nominal referencial pode ter, entre outras, as seguintes estruturas:

- a) Determinante + nome;
- b) Determinante + nome + modificador;
- c) Nome + modificador.

Na língua, os determinantes podem ser “os artigos, pronomes ou adjetivos pronominais” (Miguel, 1996, p. 341). Já os modificadores, assim como afirmam Koch e Cortez (2015), podem ser os adjetivos e as orações adjetivas.

A partir dessa organicidade, as formas nominais podem exercer diferentes funções na progressão textual. Para Koch e Elias (2021, p.87), “a introdução do referente geralmente ocorre por meio de uma expressão nominal” e “a retomada do

referente pode acontecer de diferentes formas”. Desse modo, as expressões nominais estão presentes no momento em que um dado referente é ativado pela primeira vez, e, também, podem servir para reativar esse mesmo referente na memória, por meio da retomada, ou da ancoragem. Outros mecanismos de textualização serão apresentados neste trabalho a partir das análises realizadas em comentários na rede social *Instagram*.

## **Progressão textual: o tópico discursivo**

Para entender como as expressões nominais adentram e significam na superfície textual e no contexto, é importante compreender a noção de tópico discursivo (doravante TD). Os estudos em torno dessa categoria de análise (TD) foram impulsionados no Brasil pelo Grupo de Organização Textual-Interativa do Projeto Gramática do Português Culto Falado (PGPF), com uma focalização inicial nos gêneros textuais orais (Vignoli; Machado, 2018).

Progressivamente, o estudo do TD foi ampliado, também, a textos em outras semioses e, por meio do processo de referenciação, tem se admitido uma natureza intrinsecamente sociocognitiva. Para Cavalcante *et. al.* (2017a, p. 130), “o tópico discursivo associa-se ao assunto ou assuntos focalizados no texto e diz respeito ao interesse imediato do conteúdo sobre o qual se fala ou se escreve, em suas mais variadas perspectivas”. Nesse sentido, a partir dos estudos cognitivos e da interação social é possível reunir ou separar objetos de discurso e delimitar os assuntos tratados no texto, como é o caso do tópico discursivo.

No que diz respeito à relação entre as expressões nominais e o tópico discursivo, Koch (2021) postula que elas possuem “[...] uma importante função na introdução, mudança ou desvio do tópico, bem como de ligação entre tópicos e subtópicos. Ou seja, essas expressões introduzem mudanças ou desvios de tópicos, preservando, contudo, a continuidade tópica [...]”. Desse modo, as formas nominais referenciais contribuem para a construção do tópico discursivo, ao tempo que estabelecem diversas possibilidades de introdução, remissão e mudança de topicalidade.

Nesse aspecto, como já falamos anteriormente, as expressões nominais se constituem como uma das principais estratégias para a manifestação do ponto de vista. Em situações reais de interação, a dissonância entre pontos de vista pode acontecer a partir de uma mudança tópica, na qual o assunto focalizado traça caminhos diferentes a depender do interlocutor. Essa perspectiva e os demais aportes teóricos aqui fundamentados serão ferramentas de análise para as próximas seções.

## Aspectos metodológicos da pesquisa

A metodologia constituiu-se na revisão de literatura a partir dos pressupostos analítico-descritivos em LT e na análise qualitativa dos dados coletados no ambiente digital. A pesquisa passou por diferentes etapas e foi fruto do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC - CNPq), no período de 01/09/2021 a 31/08/2022, com bolsa CNPq.

No primeiro momento, foi realizado o levantamento da fundamentação teórica a ser utilizada no presente trabalho, a fim de relacionar o aporte científico já existente com as informações investigadas na pesquisa, principalmente no que diz respeito às expressões referenciais e suas funções no ciberespaço. Em seguida, a coleta do *corpus* foi feita por meio de captura de tela (*print*), com o armazenamento das imagens em uma pasta única. A partir do que foi capturado, realizamos a transcrição dos comentários da publicação motivadora com o uso do aplicativo *Google Lens*, de maneira que os textos foram selecionados e divididos em opiniões a favor e contra a vacinação em um arquivo do *Microsoft Word*, com o objetivo de facilitar a busca dos pontos de vista. Por fim, foi realizada a sistematização de um quadro com os principais pontos de vista a favor e contra a vacinação, o qual foi fundamental para a identificação do viés político e ideológico presente nas opiniões dos internautas.

Como veremos na seção seguinte, a análise dos dados foi realizada a partir dos pressupostos da Linguística Textual, observando-se como as expressões nominais significam e colaboram tanto para processo de referenciação quanto para a delimitação do tópico discursivo na rede social *Instagram*.

## Resultados e discussões

A rede social *Instagram* surgiu em 06 de outubro de 2010. Seus criadores, Kevin Systrom e Mike Krieger, tinham como objetivo lançar um aplicativo de fotos para telefones celulares que pudesse ser de fácil utilização e no qual os usuários pudessem ao mesmo tempo socializar entre si. A proposta foi ampliada principalmente depois que a rede foi comprada pelo *Facebook*; e atualmente conta com a possibilidade de publicar vídeos e fotos de diferentes formas. Além disso, segundo Volpato (2022), o aplicativo facilita a interação por meio de ferramentas como curtidas, comentários e compartilhamentos, e conta com mais de 122 milhões de usuários no Brasil.

Com a praticidade do uso, não só pessoas físicas possuem usuários, mas também pessoas jurídicas como fundações, entidades, autarquias e órgãos do Governo, que utilizam a rede para fazer publicidade e divulgar informações. É por meio dos comentários *on-line* que as pessoas interagem nesses perfis e colocam suas opiniões acerca do que é publicado, ou postado, expressando seus pontos de vista ora positivos, ora negativos sobre a imagem/assunto tratado.

Nas redes sociais, essas publicações que instigam uma sequência de opiniões são chamadas de postagens motivadoras. Capistrano Júnior *et al.* (2019, p. 167) destacam que "do ponto de vista textual-discursivo, a postagem iniciadora (ou postagem motivadora) focaliza o conteúdo a ser tratado, ou seja, o tópico discursivo". No perfil do Ministério da Saúde, o contexto pandêmico fortaleceu ainda mais esse ambiente de debates, principalmente, pelo fato de haver opiniões variadas a respeito do isolamento social, do uso de máscaras e, sobretudo, acerca da vacinação. Diante disso, abaixo apresentamos a postagem motivadora que deu margem aos pontos de vista sobre o início da vacinação no Brasil, e que aqui serão o nosso objeto de análise.

### Imagem 1 - Publicação motivadora



**Fonte:** Perfil do Ministério da Saúde no Instagram. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CKNKcSWlIK-/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CKNKcSWlIK-/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 19 dez. 2021.

A publicação presente na imagem 1 traz, em uma fonte maior, o seguinte enunciado: "Vacina contra COVID-19 é distribuída para todo o Brasil", destacando o tema central a ser tratado na postagem; isto é, o tópico discursivo. Essa possibilidade de sinalizar o assunto principal abordado é uma das propriedades do tópico discursivo: a **centração** (Koch; Elias, 2021; Marquesi; Pauliukonis; Elias, 2017; Capistrano Júnior *et al.*, 2019). Dessa forma, a distribuição da vacina no Brasil é o centro da publicação, e a partir desse tópico discursivo é apresentado este subtópico: "Primeiras 6 milhões de doses adquiridas pelo Ministério da Saúde vão imunizar [...]". Esse fragmento do enunciado introduz o público-alvo dessa primeira fase de aplicação da vacina, que, nesse contexto, eram:

- (i) os profissionais da saúde da linha de frente;
- (ii) pessoas de 60 anos ou mais institucionalizadas;
- (iii) pessoas com deficiência a partir dos 18 anos institucionalizadas e
- (iv) a população indígena vivendo em terra indígena.

Com a existência de subtópicos, é possível perceber outra(s) propriedade(s) do tópico discursivo, como, por exemplo, a **organicidade**. Para Koch e Elias (2021,

p. 111) a organicidade "se manifesta pela natureza das articulações que um tópico tem com outros na sequência textual, bem como pelas relações hierárquicas entre os tópicos". Essa característica diz respeito ao modo como um tópico se liga a outro(s) tópico(s) ou a outro(s) subtópico(s), da mesma forma como acontece na publicação, em que o subtópico "público-alvo da vacina" só tem sentido a partir do supertópico "distribuição da vacina da COVID-19 no Brasil", manifestando, assim, uma hierarquia, ou melhor, uma progressão tópica no plano hierárquico.

Tais propriedades do tópico discursivo são mais facilmente delimitadas a partir da presença de expressões nominais referenciais, que são formas linguísticas (ou sintagmas nominais) utilizadas para representar um referente em um dado texto (Cavalcante; Custódio Filho; Brito, 2014). Na publicação exposta na imagem 1, a expressão referencial "Vacina contra COVID-19" introduz o referente, e é a partir dessa expressão que os usuários da rede social *Instagram* vão colocar seus pontos de vista - a favor ou contra a vacina - nos comentários da publicação, assim como apresentado no quadro 1. (Os nomes dos perfis dos usuários foram substituídos por um número, a fim de preservar suas identidades. A sequência obedece a ordem cronológica dos comentários):

**Quadro 1 - Comparativo dos comentários sobre a vacina<sup>5</sup>**

A favor da vacinação	Contra a vacinação
1- Graça a deus que esta vacina esta chegando no brasil pra acabar con este virus eu ten fer que en nome de deus logo tudo vota o normal 2- O Brasil precisa de insumos urgente para continuar a fabricarem as vacinas . O povo não tem tempo! Atenção @minsaude @jairmessiasbolsonaro 3- Comprem mais vacinas que irresponsabilidade com a população brasileira quantos precisarão morrer????? 4- Viva o Sus! Viva @butantanoficial 5- Que bom que aceitaram a "vachina do Dória", porque se dependesse de vocês não teríamos qualquer vacina 6- Agora, é divulgar em massa informações verdadeiras para incentivar o povo a aderir à	1- QUEM QUISE... FAÇA BOM PROVEITO !!! 2- o "problema" da hidroxicloroquina e da Ivermectina? Ela cura o paciente, salva vidas, é mais barato, mais eficaz mas mata a narrativa e atrapalha a propina da vacina 3- A pressão midiática (e, logo, popular) venceu até a Anvisa! Lotes e lotes, grana, logística, uma força tarefa descabida para distribuir "placebo" ao povo. Foi quase um empate com o placebo (está lá no site da Anvisa pra quem quiser ver). Ah, não, há uma diferença: placebo não causa vômitos, diarreia em tão alto percentual. Fora as reações de longo prazo não informadas pelo fabricante. Mas com sua competência técnica, a Anvisa já programou uma força-tarefa cara e nacional para atender a possível reações indesejadas. Bora,

<sup>5</sup> Para a compreensão de alguns pontos de vista, é válido ressaltar que a postagem motivadora foi publicada no período em que a pandemia alcançava mais de 210 mil mortes por Covid, assim como detalhou Satie (2021). Além disso, a vacina distribuída para todo o Brasil, até então, era a Coronavac, elaborada pelo laboratório chinês Sinovac, em parceria com o Instituto Butantan.

vacinação, como todos os países grandes do mundo estão fazendo. Não é a melhor vacinado mundo, mas é a que temos. Não vejo a hora de me vacinar 7- Oxe, vão dar a vachina então? As voltas que a terra plana dá...	irmãos ratinhos, vamos dar o bracinho. 4- Espero muito que der certo, mas acho que será pior que vírus. Muita gente vai morrer, digo quem tomar
---	--

**Fonte:** Elaborado a partir da publicação do Ministério da Saúde no Instagram.

Assim como afirma Capistrano Júnior e Elias (2020, p. 101), "cada texto, independentemente do seu tamanho ou da sua configuração, evidencia um projeto de dizer." Dessa forma, os comentários do Quadro 1, mesmo os de pequena extensão, refletem um objetivo argumentativo direcionado para um ponto de vista. As expressões nominais presentes nos comentários fazem parte da argumentação, contribuindo fortemente para esse projeto de dizer.

Na coluna "a favor da vacinação", por exemplo, o comentário 5 traz a expressão "a vachina do Dória", que serve como ferramenta de apoio à vacina Coronavac. A expressão também ironiza uma fala do presidente Jair Bolsonaro em outubro de 2020, destacada por Silva (2021): "Não sei se o que está envolvido nisso tudo é o preço vultoso que vai se pagar por essa vachina, essa vacina da China". No momento da fala, Bolsonaro reforçou que não iria aceitar a compra das vacinas chinesas, o que não aconteceu, pois após a liberação da Anvisa, em janeiro de 2021, as vacinas foram distribuídas para todo o Brasil, da maneira como a publicação motivadora divulga.

Ao falar que a vacina é "do Dória", o usuário também reforçou a ironia, pois, nesse contexto, a vacina foi produzida pelo Instituto Butantan, que fica localizado no estado de São Paulo, onde João Dória era o então governador. Além disso, a primeira pessoa vacinada no país foi a enfermeira paulista Mônica Calazans, e Dória estava ao lado dela no momento, o que acabou gerando uma ligação direta entre o governador e a CoronaVac.

Com a expressão "do Dória", o usuário utilizou informações presentes na sua memória para construir o comentário. A expressão nominal referencial enunciada pelo usuário foi construída por meio de um processo sociocognitivo-interacional, que resultou na formação da **coerência textual**. Koch e Elias (2021, p. 22) afirmam que para "a coerência do texto concorrem muitos conhecimentos (de língua, de textos, das coisas do mundo e de interação), numa indicação de que a relação entre os

sujeitos e o que se pressupõe entre eles como conhecimento compartilhado de modelos mentais”.

Da maneira como a coerência é construída, os fragmentos atrelados a outros elementos da superfície textual, como: “que bom que aceitaram” e “porque se dependesse de vocês não teríamos qualquer vacina”, juntamente com os dados contextuais já mencionados, orientam para um ponto de vista positivo acerca da vacina. Nesse sentido, eles produzem um sentido de ironia e apresentam um posicionamento político na argumentação.

Nos comentários negativos acerca da vacina, são enunciadas outras expressões referenciais, que apresentam novos referentes. No comentário 2 da coluna “contra a vacinação”, o usuário diz: “‘o problema’ da hidroxiquina e da Ivermectina? Ela cura o paciente, salva vidas, é mais barato, mais eficaz mas mata a narrativa e atrapalha a propina da vacina”. Nesse comentário, ele usa a expressão “o problema da hidroxiquina e da Ivermectina?”, para introduzir os referentes hidroxiquina e Ivermectina, que eram os medicamentos defendidos por Bolsonaro como fundamentais para o tratamento precoce da COVID-19 e que descartavam a necessidade da vacinação. Justamente por constituir um ideal antivacina, esses referentes foram utilizados para contradizer o referente enunciado pela publicação motivadora.

Após introduzir os referentes, o usuário constrói a sua argumentação apontando para um ponto de vista favorável ao tratamento precoce, mas negativo em relação à vacina. É o que se confirma quando ele enuncia a expressão nominal “a propina da vacina”. A palavra “propina”, segundo o dicionário *Michaelis*, pode significar: “Quantia ou alguma coisa valiosa que se dá a alguém para persuadi-lo a ajudar, fazendo algo geralmente desonesto”.

Aspecto importante a se observar no Quadro 1 é o fato de que os comentários contrários à vacinação, em sua maioria, incluem mais expressões nominais em sua construção do que os comentários favoráveis. Os comentários 3 e 4, por exemplo, são grandes em sua extensão pelo fato de reunir diversas expressões nominais e iniciarem um novo tópico discursivo: a defesa de que a vacina não funciona. Segundo Cavalcante *et al.* (2020, p. 139), “valer-se dos processos referenciais para argumentar [...] é um dos recursos linguageiros para persuadir aqueles que se

intenta atingir ao interagir textualmente.” Dessa forma, ao colocar diferentes expressões nominais referenciais, os internautas provocam um redirecionamento dos textos para um novo tópico discursivo.

A delimitação dos subtópicos deixa claro como os usuários implicitamente se voltam para o contexto político e ideológico do país. No Quadro 1, por exemplo, o subtópico “tipo de vacina” é identificado no comentário 7 da coluna a favor da vacinação, com o uso da expressão nominal “a vachina”. Como já mencionado, o termo “vachina” serve para ironizar uma fala do então presidente da República, o que já se volta implicitamente para o posicionamento político de quem escreve. Além disso, ainda no comentário 7, o internauta escolhe a expressão nominal “a terra plana” para ironizar o *terraplanismo*; ideologia que defende que o planeta Terra teria um formato plano, semelhante a uma pizza.

A presença do aspecto político e ideológico também é demarcada nos pontos de vista contra a vacinação. No comentário 2, o subtópico “corrupção na vacinação” é identificado principalmente por meio da expressão nominal “a propina da vacina”. Já o enfoque ideológico parte do ideal antivacina presente no comentário 3, no qual expressões nominais como “a pressão midiática” e “[...] as reações de longo prazo não informadas pelo fabricante [...]” contribuem para construir uma argumentação que colocam a vacinação em uma posição negativa.

Como podemos ver, as expressões nominais (ou referenciais), além de situar um ponto de vista, podem exercer funções textual-discursivas diversas no processo de referenciação. Segundo Koch e Elias (2021), elas podem funcionar como uma (i) ferramenta de categorização e recategorização do referente; (ii) de apresentação e reapresentação do referente; (iii) de resumo e encapsulamento, constituindo um rótulo; (iv) de marcação de parágrafo e (v) de orientação argumentativa para um dado sentido. A fim de descrever como essas funções ocorrem nos textos do *Instagram*, selecionamos cinco comentários da publicação, conforme apresentados a seguir.

(i) Categorizar e recategorizar o referente

O texto motivador focaliza o conteúdo a ser tratado, ou seja, o tópico discursivo. Quando postado no *Instagram*, passa a ser referenciado sob pontos de

vista diferentes na publicação, muitas vezes, mediante uma recategorização de valoração positiva; outras vezes, de uma valoração negativa; em outras, ligado a um determinado segmento do Governo, e assim por diante. O fato é que a todo momento o referente “vacina contra COVID-19” é categorizado e/ou recategorizado de acordo com o projeto de dizer dos internautas, apontando para as suas intencionalidades. Se há uma intenção, há a necessidade de alcançar alguém, nesse caso, um determinado leitor, o que se volta novamente para o caráter interacional da linguagem (Marquesi *et al.*, 2021). No *Instagram*, essa possibilidade de reagir a um comentário é possível graças às ferramentas de “responder” e de “curtir”, esta última simbolizada pelo coração sem preenchimento, como é visto no texto a seguir:

### Texto 1 – Comentário com categorização e recategorização de referente



**Fonte:** Perfil do Ministério da Saúde no Instagram. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CKNKcSWlIK-/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CKNKcSWlIK-/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 19 dez. 2021.

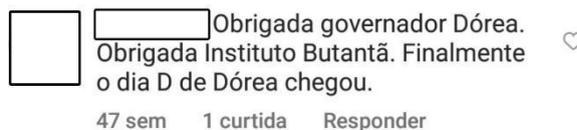
Esse caráter interativo no sistema da rede social proporciona a implementação dos processos de categorização e/ou recategorização dos textos publicados. No comentário expresso no Texto 1, o internauta imediatamente recategoriza o referente introdutório “Vacina contra Covid-19” através do uso da expressão nominal “A vacina do Doria?”, enquadrando o referente em uma categoria ligada ao até então representante do Governo de São Paulo. Em seguida, ele coloca o mesmo referente em outra categoria, recategorizando-o agora como uma vacina da China, por meio da expressão referencial “A chinesa??”. Por fim, o uso dos *emojis* (com imagens de sorrisos) contribuem para a formação dos sentidos, tendo em vista que o riso reforça a ironia contida no comentário.

#### (ii) Apresentar e reapresentar o referente

Como já mencionamos, a referenciação é uma atividade discursiva a qual constitui diversas formas de introdução e de manutenção (retomada) de um

determinado referente no texto. Um dos principais elementos linguísticos que permite essa apresentação e reapresentação é a expressão nominal referencial. Assim como afirmam Cavalcante *et al.* (2017b. p. 96), “[...] o processo de referenciação pode ser definido como a construção e a reconstrução de objetos de discurso (os referentes) [...]”. Com base no próximo texto, veremos como esse processo acontece no comentário.

### Texto 2 – Comentário com apresentação e reapresentação de referente



**Fonte:** Perfil do Ministério da Saúde no Instagram. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CKNKcSWlIK-/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CKNKcSWlIK-/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 19 dez. 2021.

Com a expressão nominal “governador Dórea”, o internauta apresenta um referente no seu texto, da mesma maneira que faz em “Instituto Butantã”, introduzindo ambos na sua construção argumentativa. Já quando ele utiliza a expressão “o dia D de Dórea”, o usuário reapresenta um referente anteriormente mencionado (governador Dórea) e, fazendo uma relação com a expressão “dia D”, muito utilizada no Brasil para indicar dias de campanhas de vacinação. Nesse sentido, a expressão nominal não só reapresenta (retoma) o referente, mas demarca um fato extralinguístico, presente na memória de quem escreveu.

#### (iii) Resumir ou encapsular, constituindo um rótulo

Pelo fato de não haver na superfície textual um antecedente explícito, esse tipo referencial aparece no cotexto como uma expressão nova, mencionada pela primeira vez, cuja função é resumir ou sumarizar informações-suportes contidas em segmentos precedentes do texto dado, encapsulando-as sob a forma de um referente novo. É o caso da expressão nominal “Uma bela amostra grátis”, a qual analisamos no comentário a seguir.

### Texto 3 – Comentário com resumo e constituição de rótulo



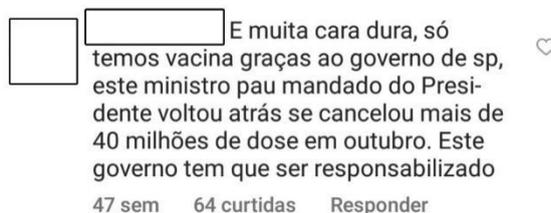
**Fonte:** Perfil do Ministério da Saúde no Instagram. Disponível em:  
[https://www.instagram.com/p/CKNKcSWIIK-/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CKNKcSWIIK-/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 19 dez. 2021.

Para compreender melhor a função que as expressões nominais referenciais presentes no Texto 3 desempenham, é válido lembrar que um dos subtópicos extraídos da publicação motivadora é a quantidade de vacinas. Desse modo, a expressão nominal referencial “Uma bela amostra grátis”, presente no comentário supracitado, resume o referente desse subtópico, rotulando a quantidade de vacinas como pequena, ou até insuficiente. Além disso, o uso do “@minsaude”, também, serve para rotular quem seriam “vocês”, indicado pelo internauta. Dessa maneira, o “arroba”, sob um ponto de vista textual-discursivo, é um tipo de expressão nominal criada pelo contexto das redes sociais e que pode desempenhar uma função importante na construção dos discursos, confirmando a ideia de que “a linguagem utilizada no mundo digital privilegia modalidades diferentes da escrita [...]” (Oliveira *et al.*, 2020, p. 179).

(iv) Marcar o parágrafo cognitivamente

Os textos dos comentários das redes sociais em sua grande parte são textos corridos, sem muita preocupação com espaçamento para indicar um novo segmento. No entanto, outros artifícios são utilizados para marcar cognitivamente um parágrafo, como identificado no comentário do Texto 4.

**Texto 4 – Comentário com marcação cognitiva**



**Fonte:** Perfil do Ministério da Saúde no Instagram. Disponível em:  
[https://www.instagram.com/p/CKNKcSWIIK-/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CKNKcSWIIK-/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 19 dez. 2021.

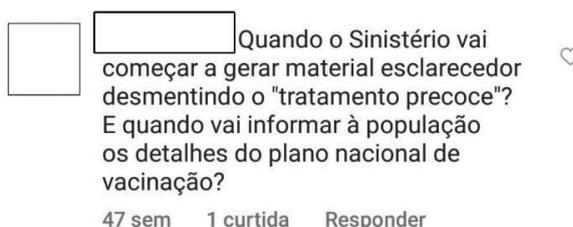
A expressão nominal “Este governo”, primeiramente, assume a função de

fazer uma referência a até então gestão do Ministério da Saúde e ao Governo Federal, resumindo a expressão “este ministro pau mandado do Presidente”. Ademais, tal expressão referencial serve também para demarcar cognitivamente o texto, já que não se está falando sobre o governo de São Paulo, mas sobre o poderio no eixo federal, representado pelo ministro e pelo presidente - essa diferenciação é intrinsecamente cognitiva.

(v) Orientar argumentativamente para um dado sentido

Assim como descrevemos nas análises dos pontos de vista no Quadro 01, as expressões nominais também podem indicar os sentidos pretendidos de quem escreve, vinculando-se completamente a um projeto de dizer.

**Texto 5** – Comentário com orientação argumentativa



**Fonte:** Perfil do Ministério da Saúde no Instagram. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CKNKcSWlIK-/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CKNKcSWlIK-/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 19 dez. 2021.

No quinto e último texto, é perceptível que o internauta enunciou a expressão nominal “o Sinistério” para fazer referência ao Ministério da Saúde. Nesse caso, ele se utilizou de um trocadilho que tem origem no termo “sinistro”, a fim de construir essa expressão e deixar ainda mais clara sua intenção argumentativa. O que comprova essa percepção é o fato de ele dizer que o Ministério deveria desmentir o “tratamento precoce” e se dedicar à divulgação (d) “os detalhes do plano nacional de vacinação”; ou seja, para ele, retirar de circulação a ideia “sinistra” e colaborar com informações verdadeiras sobre a imunização. Dessa maneira, cada expressão nominal referencial destacada – “o Sinistério”, “o tratamento precoce”, “os detalhes do plano nacional de vacinação” –contribuíram argumentativamente para a construção do sentido pretendido.

## Considerações finais

As questões aqui discutidas reúnem diversas perspectivas do processo da referenciação no ambiente digital, tais como: introdução e recategorização de referentes; topicalidade nas redes sociais; funções das expressões nominais e sua importância para a construção de opiniões e sentidos do texto *on-line*. Cada uma dessas estratégias de textualização foi essencial para identificar a riqueza linguística no *Instagram* e o quanto o contexto pandêmico possibilitou a expressão de diferentes pontos de vista, nesses textos digitais. Desse modo, em consonância com as linguistas Koch e Elias (2021), as expressões nominais referenciais não só constituem um valioso artifício de argumentação, como também oferecem valor persuasivo na maior parte dos casos.

Na rede social *Instagram*, os comentários *on-line* contra a vacina utilizaram maior número de expressões nominais, constituindo textos mais longos, cujo propósito era persuadir o leitor contra a vacinação. Os comentários a favor da vacina eram mais curtos, já que o internauta visava, em sua maioria, apenas, apoiar o início da campanha de imunização. Diante disso, a publicação motivadora constituiu a base do processo referencial, na medida em que essa apresentação levantou a discussão sobre o tópico discursivo apresentado e provocou a produção de comentários com diferentes pontos de vista, que estimularam a introdução de novos subtópicos e, conseqüentemente, novos referentes. Alguns desses subtópicos retomam o referente exposto na publicação – “Vacina contra COVID-19”, introduzindo, às vezes, referentes novos. Cada um desses fatores mostrou o quanto a dimensão sociocognitivo-interacional influencia diretamente na construção dos discursos.

Na presente pesquisa, analisamos, também, as funções das expressões referenciais no plano textual-discursivo digital. Os comentários da postagem motivadora, que divulgou o início da vacinação no país, apresentaram expressões referenciais com funções diversas. Alguns desses comentários revelaram uma forma própria do ambiente digital para constituir uma expressão nominal, a exemplo do símbolo “arroba” (@), usado para demonstrar a riqueza linguística em redes sociais.

A percepção das funções das expressões nominais referenciais vai além de um processo puramente referencial. Essas funções reúnem uma gama de elementos do cotexto e do contexto, a fim de alcançar níveis complexos da construção argumentativa. Portanto, analisar esses níveis no ambiente digital contribui para que cada vez mais sejam vistas novas possibilidades de referir e delimitar tópicos discursivos. Além disso, observando-as em contextos como os da pandemia de COVID-19, tem-se a possibilidade de enxergar melhor fatos textual-discursivos peculiares, de suma importância para as investigações desenvolvidas a partir dos pressupostos teórico-analíticos da Linguística Textual.

## Referências

- BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato Cabral. Linguística textual e sociolinguística. *In*: SOUZA, Edson Rosa Francisco de; PENHABEL, Eduardo; CINTRA, Marcos Rogério (org.). *Linguística textual: interfaces e delimitações – homenagem a Ingedore Grunfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 258-301.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Vacina contra covid-19 está a caminho dos estados e do DF!* [...]. Brasília, DF, 18 jan. 2021. Instagram: @minsaude. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CKNKcSWlIK-/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CKNKcSWlIK-/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 19 dez. 2021.
- CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; ELIAS, Vanda Maria da Silva. A linguística textual e os estudos linguísticos. *In*: LINS, Maria da Penha Pereira; CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; MARLOW, Rosani Muniz (org.). *O lugar na linguística: percursos de uma (r)evolução*. Vitória: Editora do PPGEL/UFES, 2020. p. 97-120.
- CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; ELIAS, Vanda Maria da Silva; LINS, Maria da Penha Pereira; NEGREIROS, Gil; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. Organização tópica na interação em rede: aspectos textuais, contextuais e de coerência. *(Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 13, n. 25. p. 159-180, out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27886>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LINS, Maria da Penha Pereira; PINHEIRO, Clemilton Lopes; TOMAZI, Micheline Mattedi. Tópico discursivo e transversalidade de temas no ensino de língua portuguesa. *In*: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (org.). *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017a.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; PINHEIRO, Carlos Eduardo Silva; LIMA, Isabel Muniz; FERNANDES, Jéssica Oliveira; BARROS, Joyce Maia de; SOARES, Maiara Sousa; FARIA, Maria da Graça dos Santos; BRITO, Mariza Angélica Paiva; MARTINS, Mayara Arruda; MACEDO Patrícia Sousa Almeida de; OLIVEIRA, Rafael Lima de; PINTO, Rosalice; CORTEZ, Suzana Leite; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. *Linguística textual e argumentação*. Campinas: Pontes, 2020.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; SILVA, Luciana Pereira da; CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LIMA, Silvana Calixto; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Coerência e referenciação. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (org.). *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017b.

CAVACO MIGUEL, M. A. *Do artigo ao determinante*. Ponta Delgada: Repositório da Universidade dos Açores, 1994. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1106/1/ArtigoDeterminanteMACM.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

DIJK, Teun A Van. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; CORTEZ, Suzana Leite. A construção heterodialógica dos objetos de discurso por formas nominais referenciais. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, [s. l.], v. 13, n. 25, p. 29-48, 2015. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/d2ee1e769b32a398e9b14e2e225b073f.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MARQUESI, Sueli Cristina; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; RODRIGUES, Maria das Graças Soares; ELIAS, Vanda Maria; GEBARA, Ana Elvira Luciano; ALBERT, Sílvia Augusta de Barros. O gênero digital artigo de divulgação da ciência para crianças: plano de texto, interação e interfaces para o tratamento da leitura e da escrita. *(Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 15, n. 31, p. 105-125, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47456/cl.v15i31.35645>

MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (org.). *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017.

MIGUEL, Maria Augusta Cavaco. *Do artigo ao determinante*. Ponta Delgada: Repositório da Universidade dos Açores, 1996.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

OLIVEIRA, Mônica Lopes Smiderle de; LINS, Maria da Penha Pereira; CAPISTRANO JUNIOR, Rivaldo; LIMA, Aline Souza de; MURAYAMA, Rosana de Castro Januário. O tópico discursivo em novos contextos de interação. *Revista Investigações*, Recife, v. 33, p. 165-184, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/index>. Acesso em: 18 mar. 2021.

PROPINA. In: Dicionário Michaelis da língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, [2024]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/propina/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

RONCARATI, Cláudia; SILVA, Sílvia Regina Neves. A construção da referência e do sentido: uma atividade sociocognitiva e interativa. *Gragoatá*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 31-33, dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata>. Acesso em: 22 dez. 2023.

SATIE, Anna. Brasil ultrapassa 210 mil mortes por Covid-19. *CNN*, São Paulo, 18 jan. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/covid-19-no-brasil-18-1-2021/>. Acesso em: 31 jul. 2022.

SILVA, José Benedito. 'A vacina é do Brasil, não é de nenhum governador', diz Bolsonaro. *Veja*, São Paulo, 18 jan. 2021. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/maquiavel/a-vacina-e-do-brasil-nao-e-de-nenhum-governador-diz-bolsonaro>. Acesso em: 31 jul. 2022.

VALER, Salete. A referenciação no processamento de leitura: um olhar sob o prisma das neurociências. *Letra Magna*, São Paulo, v. 14, n. 22, p. 342-360, 2018. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/issue/view/159/211>. Acesso em: 22 dez. 2023.

VIGNOLI, Jacqueline Costa Sanches; MACHADO, Daniela Zimmermann. Referenciação e tópico discursivo: categorias analíticas e categorias interacionais. *Organon*, Porto Alegre, v. 33, n. 64, p. 1-15, 2018. DOI 10.22456/2238-8915.81584

VOLPATO, Bruno. Ranking: as redes sociais mais usadas no Brasil e no mundo em 2022, com insights e materiais. *Resultados Digitais*, Florianópolis, 16 mar. 2023. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

Recebido em: 10 nov. 2023.  
Aprovado em: 16 dez. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Medeiros da Silva Galvão  
Revisor(a) de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana  
Revisora de língua espanhola: Daiane Aparecida Martins

## **Ao observador da cotovia: ou a poética romântica de Percy Shelley**

*To the skylark watcher: or Percy Shelly's romantic poetics*

## **Al observador de alondras: o la poética romántica de Percy Shelley**

Eduardo Oliveira Melo<sup>1</sup>

 0000-0001-9453-684X

Rodrigo José Rodrigues Maciel<sup>2</sup>

 0000-0003-3462-5482

Gilberto Freire de Santana<sup>3</sup>

 0000-0002-3018-3018

Layane de Oliveira Carvalho<sup>4</sup>

 0000-0001-9774-4046

**RESUMO:** Este estudo tem por objetivo identificar a poética romântica na obra do escritor inglês Percy Shelley, mais especificamente em seu poema “To a skylark”, em que o eu-poético, ao observar o pássaro e seu canto e admirar-se, define quais deveriam ser as características de um poeta e sua arte, bem como sua relação com a natureza. Com essa finalidade, empregaram-se noções sobre a tendência romântica de Georges Gusdorf (1984), para quem o período romântico é focado absolutamente no “eu”, e Benedito Nunes (2013), que preconiza a sacralização da natureza pela visão romântica, bem como as possibilidades de identificação e de rejeição do meio ambiente pelo indivíduo. Desse modo, a metodologia empregada foi a análise das possibilidades conotativas das palavras do poema, de acordo com Moisés (1969), para então estabelecer um diálogo com a teoria. Pôde-se, ao fim do estudo, reconstituir o papel idealizado por Shelley do poeta e sua arte como um indivíduo investido de traços divinos, dotado de fecunda criatividade, além de ser capaz de tornar mais bela a natureza ao seu redor e de inspirar sentimentos de empatia e compaixão nos

---

<sup>1</sup> Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLe) da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL.) E-mail: [oliveiramello839@outlook.com](mailto:oliveiramello839@outlook.com)

<sup>2</sup> Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL); Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, fomentado pela UEMASUL. E-mail: [rodrigojrmaciel@gmail.com](mailto:rodrigojrmaciel@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Teoria Literária pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: [gilbertosantana@uemasul.edu.br](mailto:gilbertosantana@uemasul.edu.br)

<sup>4</sup> Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, fomentado pela UEMASUL. E-mail: [layane1404@gmail.com](mailto:layane1404@gmail.com)

leitores e ouvintes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Percy Shelley; Romantismo; Poética.

**ABSTRACT:** This study has as its goal to identify the romantic poetics in the work of the English writer Percy Shelley, more specifically in his poem “To a skylark”, whose poetic-self when watching the bird and its song and become marveled, defines which should be the characteristics of a poet and his art, as well his relation with the nature. With this purpose, one used the notions about romantic inclination of Georges Gusdorf (1984), to whom the romantic period is focused absolutely in the “self”, and Benedito Nunes (2013), who advocates the sacralization of nature by the romantic perspective, likewise the environment identification and rejection possibilities by the individual. Thereby, the methodology was the connotative possibilities analysis of the words of the poem, based on Moisés (1969), in order to establish a theoretical dialogue. One could, by the end of this study, recompose Shelley's idealized part of the poet and his art as a subject invested in divine features, endowed with fertile creativity, also capable of making nature around him more beautiful and inspire feelings of empathy and compassion in his readers and listeners.

**KEYWORDS:** Percy Shelley; Romanticism; Poetics.

**RESUMEN:** Este estudio pretende identificar la poética romántica en la obra del escritor inglés Percy Shelley, pero concretamente en su poema “To a skylark”, en el que el yo poético, al observar el pájaro y su canto y admirarse a sí mismo, define cuál debe ser el características de un poeta y su arte, así como su relación con la naturaleza. Con este propósito, utilizamos nociones sobre la tendencia romántica de Georges Gusdorf (1984), quien el período romántico se centra absolutamente en el “yo”, y Benedito Nunes (2013), quien aboga por la sacralización de la naturaleza a través de la visión romántica, así como las posibilidades de identificación y rechazo del entorno por parte del individuo. De ese modo, la metodología utilizada fue el análisis de las posibilidades connotativas de las palabras del poema según Moisés (1969), para luego establecer un diálogo con la teoría. Al final del estudio, fue posible reconstruir el papel idealizado por Shelley del poeta y su arte como un individuo favorecido de rasgos divinos, dotado de una fértil creatividad, además de ser capaz de embellecer y hacer más bella la naturaleza que lo rodea, inspirando sentimientos de empatía y compasión en lectores y oyentes.

**PALABRAS CLAVE:** Percy Shelley; Romanticismo; Poética.

## Introdução

Imposto ao movimento histórico enquanto tendência voltada às singularidades vernáculas, mas que adquire substância universal perante sua expansão no Velho e Novo Mundo, o Romantismo é um fenômeno eminentemente moderno. Suas raízes remontam às profundas transformações sociais, econômicas e ideológicas embrionárias na Revolução Industrial e na Revolução Francesa, apesar de sua conceituação ser campo aberto a debates ferrenhos. A busca por tal definição encerrou posições cambiantes, que vão desde uma postura insurreta contra a modernidade, como querem Löwy e Sayre (2001), até um estado de espírito acalentador dos opostos mais radicais e mutantes, na perspectiva de Benedito

Nunes (2013), apenas para nomear duas possibilidades.

Perante a mixórdia de sentidos e, circunscrito em uma perspectiva histórico-sociológica, uma alternativa possível seria trabalhar a partir de “romantismos” (Carpeaux, 2008, p. 1366). A vantagem explícita nesse posicionamento está na liberdade de se adentrar nas nuances mais singulares das manifestações do espírito romântico, a despeito do esvanecimento de uma unidade, que, historicamente, jamais existiu. As bifurcações nacionais e temporais são parte inerente ao Romantismo, e alijá-las, no processo de sua compreensão, incorre em grave desvio. Otto Maria Carpeaux (2008) foi categórico ao afirmar que o romantismo alemão se origina no pré-romantismo, o francês na revolução, e o inglês, na reação à revolução.

As fronteiras que cingem as origens da inclinação romântica são demasiado difusas. Na Alemanha, o movimento do *Sturm und Drang*,<sup>5</sup> composto por nomes vultuosos como Goethe e Schiller, com seu derramar profuso de sentimentos, por certo, foi basilar para seu surgimento e inspirou figuras inglesas como Samuel Coleridge. Mas a proposição unicamente vertical não se sustenta perante a influência que a literatura inglesa, especialmente a obra de Shakespeare, teve sobre os germânicos; prova disso são as traduções das peças realizadas por Wilhelm Schlegel. O sentimentalismo arrebatador no romantismo inglês também se mostra em débito com a poesia inglesa de meados do século XVIII, de teor obscuro e melancólico, cujos autores, entre eles Edward Young, de *Night Thoughts* (1742),<sup>6</sup> e Thomas Gray, de *Elegy written in a country churchyard* (1751),<sup>7</sup> receberam a alcunha de *graveyard poets*.<sup>8</sup> O ambiente cultural europeu, posto esse exemplo, mostra-se amplamente dinâmico em suas trocas recíprocas.

O contexto anglo-saxão de meados do século XVIII ao início do século XIX, entrega um farto testemunho da celeridade das mudanças que se operavam, *mutatis mutandis*, por todo cenário europeu. O despertar da indústria, que se apoia sobre a invenção decisiva do motor a vapor e máquinas para o trato do algodão, automatiza

---

<sup>5</sup> “Tempestade e ímpeto”, em tradução literal.

<sup>6</sup> “Pensamentos noturnos”, em tradução literal.

<sup>7</sup> “Elegia escrita no cemitério do interior”, em tradução literal.

<sup>8</sup> “Poetas do cemitério”, em tradução literal.

o labor, substituindo o processo manual das guildas e dos artesãos, o que leva a um aumento considerável da produção. O surgimento das linhas ferroviárias e dos barcos a vapor dinamizam o comércio. A consequência elevada é o abrupto crescimento citadino – a população campesina se desloca à cidade, que oferece mais possibilidades de subsistência, tornando-se, efetivamente, o proletariado. É um momento de profundo deslumbre com o progresso científico, e o campo e sua placidez vem a ser uma lembrança longínqua.

Eis então o palco em que a ruptura romântica irá atuar. As *Lyrical Ballads*<sup>9</sup> (1798), colaboração de William Wordsworth e Samuel Coleridge, emerge como um respiro reconfortante das paisagens inglesas frente ao caos urbano instaurado. É o livro dos sentimentos autênticos perante a vida, com doses de nostalgia e contemplação, como em *The nightingale, Lines written left upon a seat in a yew-tree, Lines written at a small distance from my house*.<sup>10</sup> Posteriormente, essa ênfase à natureza física seguirá na obra de outro vulto do romantismo inglês, lembrado por sua personalidade pobre de temperança e por seus versos ricos em música e imaginação: Percy Bysshe Shelley.

Aristocrata dado aos excessos, Percy Shelley é lembrado na poesia inglesa por seu senso melódico aprofundado, e sua versatilidade técnica, passando pelas formas poéticas clássicas, o drama lírico, o soneto e outras. Entre seus poemas memoráveis está *To a Skylark*,<sup>11</sup> cujo fio condutor é a contemplação do eu-poético ao pássaro e seu canto inspirador. Estes são tomados como poeta e poesia superior, cuja lida é foco para reflexão da *poiesis* no seu sentido mais profundo de ofício, artesanato que atinge os confins do ser, preenchendo-o de sentimentos inefáveis.

Lembrado constantemente pela tradição crítica, *To a Skylark* é visto por Harold Bloom (2001) enquanto representação da relação entre o poder inspirador da natureza, que se mantém escondido, e o poeta, que busca atingi-lo. Ao fim, o poeta não é capaz de determinar a origem da espontânea arte do pássaro, permanecendo um mistério sua inspiração e sua transcendência. Richard Holmes (1994) localiza a

---

<sup>9</sup> “Baladas líricas”, em tradução literal.

<sup>10</sup> “O rouxinol”, “Versos escritos deixados sobre um assento em um teixo”, “Versos escritos a uma pequena distância da minha casa”, respectivamente, em tradução literal.

<sup>11</sup> “A uma andorinha”, em tradução literal.

criação de *To a Skylark* e *The cloud*, poemas sentimentais, em um dos muitos momentos de instabilidade doméstica na vida do poeta, ambos funcionando como escapismo da realidade frustrante para um mundo ideal de inspiração irrefletida, simples.

Propomo-nos, neste escrito, diante do esplendor do poema, refletir acerca da poética romântica, particularmente de Percy Shelley, em sua relação basilar com a natureza física. A análise possibilitará extrair as proposições do que deveria reger a arte poética, segundo o romântico.

O início dessa empreitada deve se realizar por meio da definição dos procedimentos que garantam o alcance do objetivo exposto. Adotamos uma postura “metodófila”, que supõe a aceitação da necessidade de uma metodologia discernível para o tratamento da literatura, sob o perigo de se deixar levar pela mera opinião ou idiosincrasias (Souza, 2016). A lida com o poema e suas potencialidades metafóricas, semânticas e temáticas, foi bem apreendida por Massaud Moisés (1969), que preconiza o labor sobre as diversas possibilidades semânticas que afloram nos vocábulos de um poema como meio para determinar, com certa precisão, as ideias condutoras do poema em geral, um *Leit motiv*<sup>12</sup> que é decisivo em toda formação poética. Os aspectos formais-estruturais deverão ser vistos somente a partir de suas potências de diálogo com essas ideias regentes.

Por tratarmos somente de um poema, em suas especificidades, essa lida se define no campo de pesquisa qualitativa, que, segundo Creswell (2010), busca depurar os significados dos dados em suas particularidades. Preconizamos um foco interpretativo que tem a dedução – a passagem de dados amplos, como a relação entre os românticos e a natureza, para contextos mais específicos, a análise do poema – enquanto caminho a ser percorrido. Nesse particular, iremos partir do levantamento da concepção romântica da natureza, para, então, analisar o poema *To a Skylark* em suas minuciosidades, de modo que, circunscritos em um plano geral, possamos definir uma poética romântica de Shelley.

Sobre esse aparato metodológico, impõe-se o anseio de uma teoria que contemple o conceito de poética. Na antiguidade, o termo foi posto em uso para

---

<sup>12</sup> “Motivo condutor”, em tradução literal.

designar tratados que condensassem as normas e a natureza dos gêneros, como fizeram Aristóteles, na Grécia, e Horácio, em Roma. O engessamento dos gêneros e suas características enquanto cânone absoluto se iniciou com a revitalização do classicismo pelo Renascimento, estendendo-se à modernidade por influência francesa e inglesa, pelas obras de Alexander Pope, John Dryden, Voltaire, Diderot. O irrompimento da mentalidade romântica, caótica em seus preceitos correspondentes apenas à subjetividade, foi o primeiro golpe contra a hegemonia da poética, gerando gêneros e regras por demais íntimos a cada literato (Coutinho, 2015). Na contemporaneidade, como afirma Nicola Abbagnano (2007), utiliza-se o termo como sinônimo de reflexões feitas por um artista acerca de sua e de outras obras. Endossando tal perspectiva, desvelaremos as reflexões realizadas por Shelley, mascaradas pelo seu eu-poético em *To a Skylark*.

Impõe-se, diante do exposto, o anseio por uma teoria que contemple a essência da imaginação romântica em sua evanescência tão característica. Benedito Nunes (2013), sob uma perspectiva filosófica, intenta atribuir os principais aspectos da “visão romântica”. Destes, o mais abrangente é, indubitavelmente, a natureza oscilante, que transita célere entre um júbilo que contagia até uma melancolia inerte. Essa inclinação mutante é consentânea à definição do período romântico proposto por Georges Gusdorf (1984) – a era do Eu, força egóica antes dissoluta pela racionalização universalista procedente dos moldes neoclássicos; esse Eu, pleno de si, a partir de meados do século XVIII é capaz de confluir diversos “Eus” para formar um Nós, que muda o curso da história.

Essa breve investigação, para além da introdução e das considerações finais, está segmentada em dois tópicos; o primeiro, intitulado *O romantismo e a natureza*, apresenta, de modo conciso, a relação entre a natureza e a escola romântica, a partir das teorias anteriormente destacadas, e seguindo pelo seu efeito prático na poesia e nas reflexões de Wordsworth e Shelley, mas sem olvidar as impressões coadunadas pelas artes plásticas, igualmente importantes para a reflexão proposta; o segundo tópico, *A poética do observador da cotovia*, analisa o poema mencionado segundo a metodologia definida anteriormente, buscando, a partir de suas concepções mais profundas, definir os traços de como deveria ser o poeta e o

poema ideal na perspectiva do romântico revolucionário. É nesse momento que retomaremos as teorias e a concepção de natureza trabalhada no primeiro tópico, no intento de aprofundar a compreensão e o debate suscitado no poema.

Embora *To a Skylark* tenha sido explorado por muitas perspectivas, a presente investigação possibilita ampliar as noções já estabelecidas acerca do romantismo, por meio do emparelhamento com as percepções de documentos que atestam as percepções românticas acerca da natureza, tanto do próprio Shelley, quanto de outros literatos.

## O romantismo e a natureza

O relacionamento entre a inclinação romântica e a natureza é patente desde cedo. No prefácio de William Wordsworth em *Lyrical Ballads* encontramos, decerto, um documento eloquente das ideias circulantes no período. Ao buscar distanciar-se da escrita pomposa tão comum ao período, o poeta, em concordância com o seu parceiro criativo, Samuel Coleridge, preconizou uma linguagem familiar ao homem comum, apartada dos vícios constantes dos poetas. A finalidade dessa tarefa, para além da concepção de um novo caminho para a poesia, era a possibilidade de melhor abordar o objeto colimado: as situações e objetos comuns, da vida comum (Wordsworth, 2008).

Eis então as condições perfeitas para a apreensão da natureza. A imaginação, por meio da observação e meditação profunda acerca dos entes, afetada pela subjetividade do poeta, deveria colorir os eventos mais corriqueiros, tais como a vida no campo. Essas paisagens permitiriam uma apreensão bem mais clara dos sentimentos pululantes. De acordo com o poeta:

A vida rústica e pobre foi mormente escolhida, pois nessa condição, as paixões essenciais do coração encontram um solo melhor no qual podem atingir sua maturidade, estão sob menos restrições, e falam uma linguagem mais plana e enfática; porque nessa condição de vida nossos sentimentos elementares coexistem em um estado de maior simplicidade, e, conseqüentemente, podem ser precisamente contemplados, e mais forçosamente comunicados; pois os modos da vida rural germinam desses sentimentos elementares, e, do necessário caráter das ocupações rurais,

são mais facilmente compreendidos; e são mais duráveis [...] (Wordsworth, 2008, p. 597, tradução nossa).<sup>13</sup>

O anseio da simplicidade natural que é transmutada pela imaginação observadora e subjetiva se torna marca decisiva na poesia de Wordsworth, e gera excertos memoráveis, como a abertura de seu *The Prelude*,<sup>14</sup> de 1850, poema de extensão monumental, publicado logo após sua morte, no mesmo ano, e que se inicia com reminiscências bucólicas e repulsa à vida urbana caótica, impregnando à leitura, um forte teor nostálgico:

Oh, há benção nessa brisa gentil, / Uma visitante que enquanto bafeja em  
minha bochecha / Parece um tanto consciente do júbilo que traz. / Ó  
bem-vinda Mensageira! Ó bem-vinda Amiga! / Um cativo te cumprimenta,  
vindo de uma casa / De servidão, além dos muros da Cidade libertam, /  
Uma prisão onde por muito tempo esteve ele enclausurado. / Agora sou  
livre, liberto e completamente / Posso constituir minha casa onde anseio. /  
Que morada me acolherá? Em que vale / Será minha baía? / Abaixo de que  
arvoredo / Farei meu lar? E que claro riacho com seu sussurro me acalmará  
até o sono? / O mundo inteiro diante de mim [...] (Wordsworth, 2008, p. 375,  
tradução nossa).<sup>15</sup>

Ao examinar essa tendência de tributo à natureza e de rejeição às cidades, constituições patentes na Inglaterra industrial dos séculos XVIII e XIX, Michael Löwy e Robert Sayre (2001), definiram, via a perspectiva weberiana concernente à modernidade, o romantismo enquanto um sistema profundamente sensível ao desencantamento do mundo, que, cada vez mais, se mostrava suscetível à racionalização e à mecanização, ambos perceptíveis no desprezo à religião, no apego ao capital e na divisão intensiva das cadeias de produção. A angústia romântica impelirá seus simpatizantes a uma tentativa de re-sacralização da

---

<sup>13</sup> No original: “Low and rustic life was generally chosen, because in that condition, the essential passions of the heart find a better soil in which they can attain their maturity, are less under restraint, and speak a plainer and more emphatic language; because in that condition of life our elementary feelings co-exist in a state of greater simplicity, and, consequently, may be more accurately contemplated, and more forcibly communicated; because the manners of rural life germinate from those elementary feelings; and, from the necessary character of rural life occupations, are more easily comprehended; and are more durable [...]”.

<sup>14</sup> “O prelúdio”, em tradução literal.

<sup>15</sup> No original: “Oh there is blessing in this gentle breeze / That blows from the green fields and from the clouds / And from the sky: it beats against my cheek, / And seems half-conscious of the joy it gives. O welcome Messenger! O welcome Friend! / A captive greets thee, coming from a house / Of bondage, from yon City's walls set free, / A prison where he hath been long immured. / Now I am free, enfranchised and at large, / May fix my habitation where I will. / What dwelling shall receive me? In what Vale / Shall be my harbour? Underneath what grove / Shall I take up my home, and what sweet stream / Shall with its murmurs lull me to my rest? The Earth is all before me [...]”.

realidade europeia em diversos âmbitos. Advém desse ato, o ímpeto em constituir uma vida e uma arte íntima da natureza.

No intento de definir a visão romântica acerca da natureza, Benedito Nunes (2013) expõe o seu carácter ambíguo, como é, de um modo geral, a inclinação dos românticos. É por meio da natureza física que o homem romântico contempla e excita o poder de sua imaginação, bem como dá inteira vazão a sua religiosidade latente. A dinâmica que se desvela é a da identificação profunda e subjetiva, afetada, como está elucidada na poesia de Wordsworth, mas também supõe a rejeição obscura, dos confins inconscientes, repleto de medos e abjeções, como se vê nas obras de Lord Byron:

Eu tive um sonho, que não era de modo algum um sonho. / O sol brilhante estava extinto, e as estrelas / Vagavam se apagando no espaço eterno, / Sem brilho, e sem rumo, e a Terra congelada / Cambaleava cega e escurecida no ar sem Lua. / A manhã veio, e foi – e veio, e não trouxe o dia. / E os homens esqueceram suas paixões na ameaça / Dessas suas desolações; e todos os corações / Estavam frios em uma prece egoísta pela luz (Byron, 1852, p. 466, tradução nossa).<sup>16</sup>

No âmbito das artes plásticas, especificamente na pintura, esse percurso se realiza analogamente. Os românticos, para além dos padrões clássicos, fechados na simetria, nas proporções perfeitas, inserem elementos de instabilidade nas representações do mundo físico; conforme Léon Rosenthal (2008), o artista romântico vê beleza por toda parte, a natureza em sua variedade de entes excita sua imaginação, não lhe importando retratar seja o que for, seu expediente é o da comoção. Há, nessa inclinação, a influência individualista do *je ne sais quoi*<sup>17</sup> rousseauiano, que prezava mais pelo efeito interior que aflorava àquele que observa em lugar da forma objetiva do que se via; o que, definitivamente, rendeu mudanças para a noção de beleza corrente no período (Eco, 2004).

A paisagem foi pedra angular da pintura inglesa. William Turner, antecipando a solubilidade impressionista, retrata composições atmosféricas, cujo contorno se torna evanescente em vapor de cores intensas, a exemplo de suas pinturas

---

<sup>16</sup> No original: “I had a dream, which was not all a dream. / The bright sun was extinguish'd, and the stars / Did wander darkling in the eternal space, / Rayless, and pathless, and the icy earth / Swung blind and blackening in the moonless air. / Morn came, and went – and came, and brought no day, / And men forgot their passions in the dread / Of this their desolation; and all hearts / Were chill'd into a selfish prayer for light”.

<sup>17</sup> “Não sei o que”, literalmente.

marítimas *The slave ship* (1840) e *The Fighting Temeraire* (1839).<sup>18</sup> Outro expoente inglês nesse âmbito foi John Constable, cuja representação da natureza, voltada para apreensão única da paisagem, será fulcral aos impressionistas franceses; sua busca por tonalidades mais exatas às da natureza também irá contrapor as regras acadêmicas vigentes (Rosenthal, 2008; Zanini, 2013).

Não podemos negar que a efervescência desse momento tenha, direta ou indiretamente, resvalado na perspectiva individual que Shelley possuía sobre as artes. Podemos captar algo de suas ideias em seu ensaio, *In defence of Poetry*,<sup>19</sup> de 1840, publicado postumamente. No percurso traçado, o poeta busca definir a essência da poesia e do poeta, bem como os efeitos da mesma. O ponto de partida são as duas faculdades da mente humana – a razão e a imaginação. A primeira possui o papel de relacionar os pensamentos, independente de suas origens, sintetizando-os; a segunda é como que a mente intervindo sobre tais pensamentos em sua intimidade, gerando desdobramentos, pensamentos independentes dos que lhe originaram. Nesse sentido, ao se considerar o ser humano, um ente capaz de captar a realidade externa e interna e delas gerar impressões – eis aqui a herança do empirismo inglês – este pode retransmitir essas impressões (Shelley, 1904). As metáforas instrumentalizadas pelo poeta esclarecem sua reflexão:

O homem é um instrumento sobre o qual uma série de impressões internas e externas são impulsionadas, como as alterações de um vento mutante sobre uma lira eólica, que o move pela sua moção pela melodia mutante. Mas há um princípio dentro do ser humano, e talvez dentro de todos os seres sencientes, que age contrariamente na lira, e produz não somente a melodia, mas harmonia, pelo ajuste interno dos sons ou movimentos então estimulados pelas impressões que os estimulam. É como se a lira pudesse acomodar suas cordas para os movimentos daquilo que as toca, em uma determinada proporção de som; assim como o músico pode acomodar sua voz ao som da lira (Shelley, 1904, p. 13, tradução nossa).<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> “O navio de escravos” e “O Temeraire de combate”, respectivamente, em tradução literal.

<sup>19</sup> “Em defesa da Poesia”, literalmente.

<sup>20</sup> No original: “Man is a instrument over which a series of external and internal impressions are driven, like the alternations of an everchanging wind over an Aeolian lyre, which move it by their motion to everchanging melody. But there is a principle within the human being, and perhaps within all sentient beings, which acts otherwise than in the lyre, and produces not melody alone, but Harmony, by an internal adjustment of sounds or motions thus excited to the impressions which excite them. It is as if the lyre could accommodate its chords to the motions of that which strikes them, in a determined proportion of sound; even as the musician can accommodate his voice to the sound of the lyre”.

Esse diferente ajuste das cordas da lira, seguindo a metáfora do poeta, seria o meio áureo de transmitir as impressões – as melhores combinações de palavras, na poesia, os elementos e cores, na pintura, as melodias e harmonias, na música, a Arte, de fato. A maneira mais elevada, a arte, será capaz de conceder profundo júbilo àqueles que a contemplam. Acerca de seus efeitos, a poesia teria uma influência moralizante, uma vez capaz de gerar deleite sobre os objetos da existência, lançando um brilho renascente aos mesmos objetos, causando admiração, e tornando-se modelo absoluto a ser alcançado por aqueles que a contemplam. O bom e o verdadeiro deveriam provir da beleza (Shelley, 1904). Distingue-se, no âmbito dos efeitos, uma harmonização da perspectiva de Platão (2000) (o bom, o belo e o verdadeiro), para com a arte poética – arte condenável na República ideal por apresentar modelos inapropriados e corruptores.

O poeta, nessa perspectiva, seria o indivíduo capaz de transmitir o eterno por meio do perecível, reconfigurando em formas transcendentais as impressões que a natureza exerce sobre os homens (Shelley, 1904). O ambiente exterior, a natureza, assume, pressupomos, na visão shelleiana, o papel de fonte, meio de se adquirir impressões a serem depuradas pela imaginação do poeta. Há uma aproximação, mesmo que indireta, às proposições poéticas de Wordsworth. Benedito Nunes (2013) impõe a correlação entre o papel da natureza na obra de ambos como parte de um panteísmo, que enxerga a emanção e dinâmica divina em todas as formas naturais, como se esclareceu no poema de Shelley, *Ode to the west wind*,<sup>21</sup> em que ao vento é concedido o poderio de vivificar e destruir outros entes, como uma entidade consciente de si:

[...] Ó tu, / Que carregas para sua cama escura e invernal / As sementes aladas, onde se deitam frios e afundados, / Cada um feito corpo em sua cova, até / Tua azul irmã da Primavera soprar / Sua trompa sobre a terra onírica, e encher / (Conduzindo gentis botões como revoada para alimentar ao ar) / Com tons vivos e cheiros a planície e o monte: / Selvagem Espírito, que estás a se mover em todos os lugares; / Destruidor e Cuidador; ouça, oh, ouça! (Shelley, 2010, 42-44, tradução nossa).<sup>22</sup>

<sup>21</sup> “Ode ao vento do oeste”, literalmente.

<sup>22</sup> No original: “[...] O thou, / Who chariotest to their dark wintry bed / The wingèd seeds, where they lie cold and low, / Each like a corpse within its grave, until / Thine azure sister of the Spring shall blow / Her clarion o’er the dreaming earth, and fill / (Driving sweet buds like flocks to feed in air) / With living hues and odours plain and hill: / Wild Spirit, which art moving everywhere; / Destroyer and Preserver; hear, oh, hear!”.

O panteísmo romântico se mostra, decerto, um desdobramento do intento de sacralização do mundo, traço anteriormente proferido. Mas urge que reafirmemos a noção e o papel do Eu enfatizada por Georges Gusdorf (1984). A natureza somente se desvela àqueles capazes, os que possuem o dom de lhe compreender em seu exalar oculto e universal. O homem romântico, que se volta naturalmente para si mesmo, que busca as profundezas de sua subjetividade é, deveras, mais sensível e qualificado essencialmente para desvendar as impressões, os signos da natureza.

## **A poética do observador da cotovia**

Imersos cada qual em seu caos onírico, ou aprisionado pela luta sem fim contra o tempo e o esquecimento, o homem, como unidade subjetiva, utiliza da arte, segundo Vygotsky (1999), como uma forma de objetivação dos sentimentos, um meio para socializar emoções por meio de signos estéticos, em que para entendê-los, necessita-se da relação dialética entre pensamento, razão e emoção. A emoção artística, própria da subjetividade de cada artista, entrelaça-se com diversas funções psicológicas, entre elas, a imaginação, sendo ela a protagonista na diferenciação da emoção artística dentre as demais (Vygotsky, 1999).

É partindo desta emoção artística que Percy B. Shelley, em *To a Skylark*, se volta para retratar a constante indagação e apreciação do eu-poético para com o ofício transcendental do poeta. O que anteriormente evoca, na riqueza sutil presente na arte da palavra, emerge, para além do vislumbre da cotovia, e da infinidade de sentimentos representados pela ave, um venerar das graças da natureza física.

*To a skylark* está disposta em três segmentos mais ou menos identificáveis: no primeiro, que segue da primeira até a quinta estrofe, o eu-poético apresenta a ave como uma entidade etérea em seu voo majestoso e inspirador; na segunda, que se estende da sexta estrofe até a décima segunda, o eu procura identificar o canto da cotovia a alguma realidade terrena, para compreendê-la; e, por fim, na terceira parte, que compreende da décima terceira estrofe até a vigésima primeira, o eu lança um último apelo para que o pássaro lhe mostre sua técnica criativa, seu modo de comover aqueles que lhe ouvem, pois as criações humanas não são equiparáveis aos seus encantos.

Em um primeiro momento é preciso que se considere o teor cambiante e etéreo da cotovia. Logo nos primeiros versos somos alertados sobre isso: “Salve, Espírito da alegria! / Pássaro nunca foste” (Shelley, 2010, p. 27).<sup>23</sup> Tal caracterização é retomada no terceiro segmento, na décima sétima estrofe: “Ensine-nos, Espírito ou Ave” (Shelley, 2010, p. 33).<sup>24</sup> A distinção enquanto espírito evoca uma ampla gama de associações semânticas, como algo intocável, uma força inapreensível, sagrada, pura e, por conseguinte, bem-aventurada, complementando harmonicamente com o caracterizador “da alegria”, que supõe a leveza, a gentileza, a empolgação, o ímpeto que cedo impõe o vigor criativo.

A proposição do primeiro e segundo versos é reforçada nos vindouros: “Que do Céu ou cercania, / Teu pleno coração abriste / No prodigioso improviso que cantaste” (Shelley, 2010, p. 27).<sup>25</sup> A cotovia provém do paraíso, morada divina, lugar de bem-aventurança, desprendido do mundo material, decaído e profano. O “coração”, tudo o que tem a ave, seu cerne, a casa de suas emoções e desejos mais profundos, é entregue, servida (um dos significados do verbo “pour”, utilizado no idioma original), de modo impetuoso em sua arte, seu ofício, expressão, meio de trazer sua verdade à tona. Atentemo-nos ao substantivo “improviso”, que conotativamente traz a ideia de desprendimento, espontaneidade e inocência. Há nisso, um laço com a caracterização evocada pelo complemento “da alegria”, no primeiro verso, que, em inglês, “blithe”, remete em sentido denotativo à jovialidade.

No que concerne ao ofício poético, a primeira estrofe revela dois expedientes. O primeiro, que se esclarece pela força motriz sugerida por todos os versos, é a sacralização. Eis então a projeção religiosa da visão romântica que se volta para a natureza, identificada por Benedito Nunes (2013, p. 55):

Para o poeta romântico, as formas naturais com que ele dialoga, e que falam à sua alma, falam-lhe de alguma outra coisa; falam-lhe do elemento espiritual que se traduz nas coisas, ao mesmo tempo signos visíveis e obras sensíveis, atestando, de maneira eloquente, a existente onipresente do invisível e do suprassensível. A Natureza transforma-se numa teofania.

<sup>23</sup> No original: “Hail to thee, blithe Spirit! / Bird thou never wert”

<sup>24</sup> No original: “Teach us, Sprite or Bird”.

<sup>25</sup> No original: “That from Heaven, or near it, / Pourest thy full heart / In profuse strains of unpremeditated art”.

Neste prospecto, cotovia que é Natureza, mas também é poeta, vem a ser uma alma elevada, o que respalda as caracterizações divinas. Em seu ensaio acerca da poesia dirá o literato que “Um poeta participa no eterno, no infinito [...]” (Shelley, 1904, p. 20, tradução nossa).<sup>26</sup> O segundo movimento diz respeito à compreensão de que a alma elevada do poeta deve ser sincera em toda medida, daí verter, servir seu coração na arte. A honestidade do coração conduzirá irremediavelmente à espontaneidade, contaminada pela imaginação, cujo papel fundamental Shelley (1904, p. 12, tradução nossa) atestou em seu escrito: “Poesia, em um sentido geral, pode ser definida como ‘a expressão da imaginação’ [...]”.<sup>27</sup>

O teor de elevação e sacralidade se mantém por todo o primeiro segmento do poema, que também revela e coaduna o ofício artístico da cotovia – seu canto:

Mais alto e incessante / Da terra saltas / Qual nuvem flamejante; / No azul fundo voas, / Ainda cantando sobes, ainda subindo cantas. / No dourado esplendor / Do sol poente, / Sobre a nuvem multicolor, / No incorpóreo júbilo da jornada iniciante. / A tarde púrpura se vela / E se esvai em torno teu voar / Como no Céu uma estrela / Na luz do dia a cintilar / Oculta, ainda escuto teu agudo deleitar (Shelley, 2010, p. 27-29).<sup>28</sup>

O canto surge em uma imagem de ascensão, de superação do mundo terreno, empoeirado, sujo; é, portanto, expressão de liberdade, de força, de pureza, assim como deve ser a poesia dos homens. A força da cotovia/poeta se desvela no espectro solar, “apolíneo”, para usar a expressão de Nietzsche (1992, p. 27), o que suscita aproximações com elementos vigorosos, como o raio do sol, mas também leves e delicados, como as nuvens, que flutuam assim como a ave. Seu estado de espírito deve ser sempre jovial, como se acabasse de iniciar seu percurso, sua caminhada, quando há muito para descobrir de si mesmo e de sua arte.

É deslumbrante a imagem do voo no fim do dia, remetendo a uma pintura de cores fortes e contrastantes – o amarelo do sol e o roxo da tarde – que traz à baila a

---

<sup>26</sup> No original: “A poet participates in the eternal, the infinite [...]”.

<sup>27</sup> No original: “Poetry, in a general sense, may be defined to be ‘the expression of the imagination’ [...]”.

<sup>28</sup> No original: “Higher still and higher / From the earth thou springest / Like a cloud of fire; / The blue deep thou wingest, and singing still dost soar, and soaring ever singest. / In the golden lightning of the sunken sun, / O’er which clouds are bright’ning, / Thou dost float and run; / Like an unbodied joy whose race is just begun. / The pale purple even / Melts around thy flight; / Like a star of Heaven, / The broad daylight / Thou art unseen, but yet I hear thy shrill delight”.

forte impressão deixada pelo pássaro ao eu-poético. Idealização patente da figura do artista. Algo do canto permanece com quem lhe presenciou. Mesmo que a ave não esteja mais presente – como as estrelas não podem ser vistas durante o dia –, o prazer segue intacto. A poesia deve então marcar eternamente a experiência do leitor/ouvinte, enriquecendo-a. Quanto a isso, são eloquentes os versos posteriores: “Toda a terra e o céu / Fazem tua voz soar imensa, / Como quando, na noite qual breu, / Atrás de uma nuvem de solitária nuança / A transbordante chuva de luar do Céu se lança” (Shelley, 2010, p. 29),<sup>29</sup> nesse excerto está presente a capacidade do canto de tornar mais vívido o mundo para o qual é direcionado. Não seria abuso somar aos corolários poéticos do literato inglês o impulso de tornar mais deslumbrante a própria Natureza e tudo que lhe constitui.

Adiante, apresenta-se o segundo momento do poema, no qual o eu-poético reconhece não apenas a ausência da estrutura corpórea do objeto de sua admiração, mas sua própria incipiência de compreender todo o espectro da aurora poética presente na melodia construída pelas métricas áureas da ave – “Não sabemos a imagem; / Que de ti se assemelha?” (Shelley, 2010, p. 29).<sup>30</sup> Na ânsia de compreender este ser, lançará mão do recurso da comparação:

Como um Poeta velado / Na luz do intelecto, / Cantando um hino não clamado, / Até que o mundo se forjar decerto / Em simpatia com esperança e temor inaudito. / Como donzela elegante / Na torre da cidadela, / Suavizando sua mente / Na hora secreta e singela / Com doce melodia que irradia e revela. / Como o vaga-lume dourado / Espargindo o invisível / No vale orvalhado, / Sua luz aérea e indizível / Entre as flores e a relva aprazível! (Shelley, 2010, p. 29-31).<sup>31</sup>

A primeira tentativa de definição aproxima a cotovia, de fato, ao poeta, este sujeito absorto, submisso, tomado, dominado por sua obra intelectual – gerada pela luz que é conhecimento, visão plena, que lhe alimenta a abstração. O poeta ocupa-se dos hinos – forma que elogia, exalta, eleva aquele ou aquilo a que é

---

<sup>29</sup> No original: “All the earth and air / With thy voice is loud, / As when night is bare, / From one lonely cloud / The moon rains out her beams, and Heaven is overflowed”.

<sup>30</sup> No original: “What thou art we know not; / What is most like thee?”.

<sup>31</sup> No original: “Like a Poet hidden / In the light of thought, / Singing hymns unbidden, / Till the world is wrought / To sympathy with hopes and fears it heeded not: / Like a high-born maiden / In a palace-tower, / Soothing her love-laden / Soul in secret hour / With music sweet as love, which overflows her bower: / Like a glow-worm golden / In a dell of dew, / Scattering un beholden / Its aéreal hue / Among the flowers and grass, which screen it from the view!”.

dirigida – e estes são “inesperados”, o que deslinda, novamente, o corolário de que o labor da palavra exige leveza, improviso, de modo que essa perspectiva está fundamentalmente oposta àquela que nutriu a arte neoclássica do século XVIII, de aspirações racionalistas.

A dinâmica criativa subentendida no poema de Shelley é o alicerce do conceito de “gênio”. Originário do período renascentista pela tomada da consciência individual em que o ente modula entre a autoafirmação e o completo desespero, a noção de gênio, que remonta, no século XVIII, à filosofia de Kant, é a força condutora e criadora na arte, capacidade que é inerente a um indivíduo específico de criar regras, meios próprios, soluções originais (Klibansky, Panofsky, Saxl, 2019; Abbganano, 2007). O gênio não é ensinado e não imita, ele sabe fazer, desde o seu íntimo (Abbganano, 2007). A cotovia, modelo imprescindível do labor poético, carrega na sua feitura a natureza do gênio, que, idealmente, deveria estar coadunada à personalidade do artista.

Para além da espontaneidade e força criativa, o poeta, deve, como deslinda a primeira comparação, com o seu ofício, tornar o mundo mais sensível à condição humana e seu pendor dualístico de alegrias, desejos, sonhos, sofrimentos, perdas e conflitos. Decerto, esse empenho supõe a elevação do espírito dos que ouvem/leem. Quanto a isso, um excerto de *In defence of poetry* é eloquente: a partir da figura do maior poeta grego, Shelley constrói um arcabouço de expectativas que pairam sobre o poetar, que está precisamente expresso nos versos destacados anteriormente:

Homero incorporou o ideal de perfeição de sua época no caráter humano; nem podemos duvidar que aqueles que leram seus versos foram despertados para uma ambição de se tornarem como Aquiles, Heitor, e Ulisses: a verdade e a beleza da amizade, patriotismo, e preservando devoção a um objeto, foram desvelados para as profundezas nessas criações imortais: os sentimentos dos ouvintes devem ter sido refinados e ampliados por uma simpatia com tão grande e amável personificação, até que de admirar, passaram a imitar, e da imitação eles se identificaram com os objetos de sua admiração (Shelley, 1904, p. 30-31, tradução nossa).<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> No original: “Homer embodied the ideal perfection of his age in human character of his age in human; nor can we doubt that those who read his verses were awakened to an ambition of becoming like Achilles, Hector, and Ulysses: the truth and beauty of friendship, patriotism, and preserving devotion to an object, were unveiled to the depths in these immortal creations: the sentiments of the auditors must have been refined and enlarged by a sympathy with such a great and lovely impersonations, until from admiring they imitated, and from imitation they identified themselves with

A paixão que inunda o artista “genial” é revelada adiante, momento em que ao pássaro é atribuída a imagem de uma donzela apaixonada, habitando a torre de um castelo, motivo recorrente nos contos de fada populares. A donzela evoca, conotativamente, a pureza, a elevação, que advém de seu berço aristocrata; enquanto a torre supõe, além da superioridade, implicada pela altura, a proteção, a segurança e a força. Como ente elevado e escondido, apartado do restante do mundo, a cotovia, encanta a si mesma com sua arte – apaziguando-se. Concernentes a esse ato são os vocábulos “música” e “doce”, que fazem aflorar toda uma sensação de alegria, de ternura, que é necessário ao labor poético.

Temos, adiante, na comparação da cotovia com o vagalume, o reforço a mais uma noção da poética shelleiana exposta anteriormente: a sacralização da natureza. O emprego do adjetivo “dourado” para o simplório inseto sugere, desde cedo, sua natureza rara, preciosa e enriquecedora, o que soa hiperbólico posto o fato de que o vagalume já possui um brilho próprio. O espaço em que está inserido traz à tona, acima de tudo, a delicadeza do orvalho, sua fragilidade e efemeridade, o que se conecta avidamente à espontaneidade liberta que o ato poético deve conter em seu âmago. O vagalume se deixa ver pelo mundo, ao assumir seu ofício de lançar sua luz, seu tom, isto é, aquilo que lhe é próprio, que o faz ser visto. Por meio do adjetivo “aéreo” temos, mais uma vez a procedência divina, espectral, do objeto de admiração, que se mantêm ao longo de todo o poema – as flores e a grama, com suas cores geram um contraste para com a luz do vagalume. Subentende-se, via a amplitude do quociente conotativo desses versos, a repetição submersa do corolário de que o poeta eleva, embeleza, a natureza que lhe é inspiração, vertendo seus versos a ela. Analogamente, o vagalume o faz na comparação do eu-poético, em uma tentativa insuficiente de absorver o teor primal do fenômeno que lhe é revelado: a cotovia e seu cantar abrasador.

O poeta, vislumbrado pelo canto da cotovia, ironicamente, busca imitá-lo, evidenciando seu fracasso por sua própria natureza humana. A exaltação do canto, desenhado em uma harmonia transcendental, atesta o próprio fracasso humano de se igualar a ave, independente dos artifícios presentes no arcabouço do poeta.

---

the object of their admiration”.

Nessa contradição, a arte que só existe no canto espontâneo da cotovia faz com que o ofício do poeta, porventura delineado por métricas e formas, torne-se um ideal distante. Enquanto a cotovia expressa-se de forma alegre e espontânea, o poeta permanece no terreno, utilizando-se da melancolia como principal matéria prima para sua poesia.

Atentemo-nos, neste momento, à parte derradeira do poema. É chegada a hora em que o observador da cotovia apelará para que o ente compartilhe seu vultuoso talento:

Ensina-nos, Espírito ou Ave, / Qual teu doce pensamento: / Nunca houve / Vinho ou do amor, o canto / Que ofegasse em êxtase e tal divino encanto. / Coral de Himeneu, / Ou canção triunfal, / Comparados ao canto teu / Não passam de alarde banal, / Certa coisa em que sentimos faltar algo real (Shelley, 2010, p. 33).<sup>33</sup>

O eu-poético, ainda em estado de dúvida sobre o que seria o ente, roga-lhe para que revele a fonte de sua inspiração, suas ideias. A poesia/canto é superior, em deleite, ao vinho, doce, alcoólico, que suscita a suspensão da razão e portanto da responsabilidade, e ao amor, que igualmente embriaga, suaviza, permite haver doçura no viver. O canto da cotovia é, assim como a poesia, o objeto de fruição mais vultuoso da vida humana, capaz de arrebatá-lo, isto é, sacralizar, retomar às origens imateriais, aqueles que o ouvem. A referência ao coral de Himeneu, deus grego do casamento, cuja canção era executada durante a cerimônia (Smith, 1849), evoca a fertilidade, e, adentrando no “quociente conotativo” (Moisés, 1969, p. 29), a força criativa, o encanto, mas também a união, confluência, como a poesia deve promover. Tanto o coral ao deus grego, quanto o canto triunfal, que dispõe a grandiosidade, a glória, e, portanto, a felicidade, não são equiparáveis às sensações inspiradas pelo etéreo pássaro. Falta, à arte do homem, algo que na cotovia parece sobrar; de modo que é necessário esconder nossas insuficiências.

A fragilidade da arte do homem continua sendo evidenciada, mas agora, por fim, o eu reconhece a necessidade da condição humana para, de fato, apreciar, em toda a sua profundidade, a beleza:

---

<sup>33</sup> No original: “Teach us, Sprite or Bird, / What sweet thoughts are thine: / I have never heard / Praise of love or wine / That panted forth a flood of rapture so divine. / Chorus Hymeneal, / Or triumphal chant, / Matched with thine, would be all / But an empty vaunt, / A thing wherein we feel there is some Hidden want”.

Olhamos para trás e para frente, / Saudosos do que não existe: / Em nosso riso mais contundente / Alguma dor persiste; / Nossas mais doces canções são as que evocam a alma triste. / Se pudéssemos esquecer / O orgulho, o medo e a cizânia; / Se viéssemos a nascer / Para não chorar em demasia, / Nem saberia como poderíamos alçar tua alegria. / Maior que as métricas de ouro / Com cadência sonora, / Maior que todo tesouro / Que o livro encerra, / Seria teu dom poético, tu que desprezas a terra! / Ensina-me metade da alegria / Que conhece tua mente, / Então a louca harmonia / De meus lábios sairia fluente / E o mundo me ouviria – como te escuto neste instante (Shelley, 2010, p. 35).<sup>34</sup>

Na incansável busca de atender aos requisitos descritos pelo eu e inspirados pela emoção artística transmitida pela ave para se tornar um bom artista, a dor, a mágoa e a melancolia ainda se encontram presentes como uma sombra crepuscular à espera da luz para ressurgir. O homem não pode abandonar as contradições de sua existência em prol da fruição artística, pelo contrário, é por meio delas que se torna passível de apreensão da beleza. No entanto, o artista e sua inspiração permanecem nebulosos, inalcançáveis como o sagrado que se constitui ao longo de todos os versos do poeta inglês.

## Considerações finais

O arcabouço cultural romântico provocou imensas alterações na vida espiritual do ocidente. Contra uma modernidade sobrestante regida pelos corolários racionalistas e apologetas de um percurso neoclássico e calculista para a arte, os românticos, embebidos do inexorável eu, por completo absorto em sua subjetividade, conduziram um alargamento permanente nos parâmetros literários e culturais. Percy Bysshe Shelley e sua poesia foram, nesse momento, parte inerente e tocante das transformações empreendidas.

Em terra saxã, a natureza se tornou elemento de identificação e de projeção de inseguranças do eu, em um pendor viciado na sacralização, a poética de Shelley, racionalizada em seu ensaio *In defence of poetry* e praticada no fecundo poema *To a Skylark*, conforme possibilitou a análise do poema e o diálogo com a teoria

---

<sup>34</sup> No original: “We look before and after, / And pine for what is not: / Our sincerest laughter / With some pain is fraught; / Our sweetest songs are those that tell of saddest thought. / Yet if we could scorn / Hate, and pride, and fear; / If we were things born / Not to shed a tear, / I know not how thy joy we ever should come near. / Better than all measures / Of delightful sound, / Better than all treasures / That in books are found, / Thy skill to poet were, thou scorner of the ground! / Teach me half the gladness / That thy brain must know, / Such harmonious madness / From my lips would flow / The world should listen then – as I am listening now”.

determinada, constitui-se em um movimento ascensional à grandiosidade e pureza do labor poético, concretizadas em metáforas e aproximações com o divino e o celeste. Mas não apenas isso. O gênio, e sua avalanche criativa e inebriante figuram no ente da cotovia, que, em seu fulgor seminal, transforma a natureza a seu redor, tornando-a aura sublime. A criatividade vem ser, nessa lida, o elemento definidor do poeta, pois o afoga, possibilitando que sua espontaneidade aflore; o que entrega ao mundo circundante, mais beleza.

Outro elemento inelutável, forjado na poética de Shelley, é, sem dúvida, a elevação da alma do leitor/ouvinte e, por conseguinte, o aprimoramento de sua personalidade. Sob os preceitos platônicos do belo e do verdadeiro, a cotovia canta na esperança de um mundo empático consigo mesmo, capaz de acolher as desventuras e faltas e também os anseios, as vontades que permeiam a jornada do ser. Vislumbra-se, outrossim, na rota da cotovia, o fato de que é preciso estar sob a condição humana, dúbia, dual, para que se possa, em suma, apreciar a beleza como esta surge. Logo, o poeta shelleiano é esse espectro inatingível, dotado de talento e criatividade inesgotáveis, e cujo eminente escopo é a elevação da alma e da natureza, ato que não deixa de ser lembrete da necessidade da imperfeição do homem para que este possa, finalmente, notar o perfeito.

Decerto, uma leitura acurada da poesia de Shelley levaria ao encontro de outras nuances dessa perspectiva. Por ora, a presente análise de *To a Skylark* possibilita uma compreensão prática e microscópica das tendências românticas que se estendem do fim do século XVIII, em especial na literatura inglesa. Há, doravante, enquanto consequência excedente, a possibilidade da instrumentalização dessa análise em sala de aula, de modo que se possa confluír interdisciplinarmente os campos da literatura, da história e da filosofia.

É mister considerar as novas questões que esse breve estudo suscita. Considerando a influência platônica expressa no poema em questão e, de modo mais patente, no escrito sobre a poesia de Shelley, podemos nos perguntar até que ponto esta influência se estende e, dada sua ocorrência, de que modo tal dívida com a filosofia clássica não lhe aproxima do espírito poético do classicismo, que, como se sabe, preconizou elementos da cultura greco-latina, basilares na compreensão

racional do mundo, aí incluída, a arte. São perguntas que adentram no campo da filosofia, que permanecem em aberto, e cujo presente estudo é somente fragmento de um quadro mais amplo, que é a própria história do espírito ocidental.

## Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BLOOM, H. Harold Bloom on Shelley's farewell to the invisible powers of nature in "To a Skylark". In: BLOOM, H. (Ed.). *Bloom's major poets: Percy Byshee Shelley*. New York: Infobase Publishing, 2001. p. 46-48.

BYRON, L. *The complete works*. vol. II. Paris: Baudry's european library, 1852.

Disponível em:

<https://books.google.lk/books?id=ENZEAAAAYAAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 10 out. 2023.

CARPEAUX, O. M. *História da literatura ocidental*. vol. III. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008.

COUTINHO, A. *Notas de teoria literária*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ECO, U. (ed.). *On beauty: a history of a western idea*. London: Seeker and Warburg, 2004.

GUSDORF, G. *L'homme romantique*. Paris: Éditions Payot, 1984.

HOLMES, R. *Shelley: the pursuit*. New York: New York Review, 1994.

KLIBANSKY, R.; PANOFSKY, E.; SAXL, F.; *Saturn and melancholy: studies in the history of natural philosophy, religion, and art*. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press, 2019.

LÖWY, M.; SAYRE, R. *Romanticism against the tide of modernity*. Duham, London: Duke University Press, 2001.

MOISÉS, M. *Guia prático de análise literária*. São Paulo: Cultrix, 1969.

NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia: ou Helenismo e pessimismo*. Tradução. J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NUNES, B. A visão romântica. In: GUINSBURG, J. (org.). *O romantismo*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 51-74.

PLATÃO. *The republic*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ROSENTHAL, L. *Le romantisme*. New York: Parkstone Press International, 2008.

SHELLEY, P. B. *Sementes aladas*: antologia poética. Tradução. Alberto Marsicano, John Milton. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

SHELLEY, P. B. *In defence of poetry*. Indianapolis: Bobbs-Merrill Company, 1904.  
Disponível em: <https://archive.org/details/defenceofpoetry012235mbp>. Acesso em: 10 set. 2023.

SMITH, W. (ed.). *Dictionary of greek and roman biography and mythology*. vol. II. London: Taylor, Walton and Marbely, 1849.

SOUZA, R. A. de. *Um pouco de método*: nos estudos literários em particular, com extensão às humanidades em geral. São Paulo: É Realizações, 2016.

VYGOTSKY, L. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WORDSWORTH, W. *The major works*: including The prelude. Oxford: Oxford University Press, 2008.

ZANINI, W. A arte romântica. In: GUINSBURG, J. (org.). *O romantismo*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 185-208.

Recebido em: 10 nov. 2023  
Aprovado em: 22 dez. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Ana Carolina Guerreiro Piacentini  
Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana  
Revisora de língua espanhola: Daiane Aparecida Martins



## O curso “Aspectos da Cultura Brasileira” do Programa de Português para Estrangeiros da UFPel

*The course “Aspects of Brazilian Culture” within the Portuguese for Foreigners Program at UFPel*

*El curso “Aspectos de la Cultura Brasileña” del Programa de Portugués para Extranjeros de la UFPel*

Lucas Röpke da Silva<sup>1</sup>

 0000-0001-6726-042X

Vanessa Doumid Damasceno<sup>2</sup>

 0000-0002-3637-2397

Helena Vitalina Selbach<sup>3</sup>

 0000-0001-9957-8328

Helena Rezende Ramires<sup>4</sup>

 0000-0002-9555-2478

**RESUMO:** Este trabalho tem o objetivo de apresentar o curso "Aspectos da Cultura Brasileira", ofertado pelo Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal de Pelotas. O curso, que enfoca aspectos culturais das diferentes regiões do Brasil por meio de gêneros discursivos, integra as ações de ensino da instituição voltadas à internacionalização, ao acolhimento e à formação em língua portuguesa de falantes de outras línguas. Apresenta-se os pressupostos teórico-metodológicos que embasam o curso para, então, analisar-se as tarefas de um exemplar de plano de aula sobre a Região Centro-Oeste que se constitui em um exemplar de ação docente que proporciona, aos alunos, a oportunidade de se engajar em práticas sociais consoante com a noção de indissociabilidade entre língua e cultura. A partir da reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem específicas do contexto descrito, espera-se contribuir com as discussões da área de Português como Língua Adicional no que diz respeito à atividade docente e à construção de tarefas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português como Língua Adicional; cultura brasileira; interculturalidade.

**ABSTRACT:** This work aims at presenting the "Aspects of Brazilian Culture" course offered by the Portuguese for Foreigners Program at Federal University of Pelotas. The course, which focuses on cultural aspects of the different regions of Brazil through discursive genres,

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: lucasropke22@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Letras. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: vanessaddclc@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Letras. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: helena.selbach@ufpel.edu.br

<sup>4</sup> Mestra em Letras. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: helena.rezende.ramires@gmail.com

is part of the institution's teaching actions aimed at internationalization, welcoming, and education in Portuguese for speakers of other languages. The theoretical-methodological frameworks underlying the course are presented, followed by an analysis of the tasks in a sample of lesson plan on the Midwest Region. The plan constitutes a model of a teaching action that provides students with the opportunity to engage in social practices consistent with the notion of inseparability of language and culture. Through reflection on the specific teaching and learning practices in the described setting, we hope to contribute to discussions in the field of Portuguese as an Additional Language concerning teaching activities and the design of tasks.

**KEYWORDS:** Portuguese as an Additional Language; Brazilian culture; interculturality.

**RESUMEN:** Este trabajo tiene el objetivo de presentar el curso “Aspectos de la Cultura Brasileña”, ofrecido por el Programa de Portugués para Extranjeros de la Universidad Federal de Pelotas. El curso, que se centra en aspectos culturales de las diferentes regiones de Brasil por medio de géneros discursivos, integra las acciones de enseñanza de la institución dirigidas a la internacionalización, a la acogida y a la formación en lengua portuguesa de hablantes de otras lenguas. Se presentan los presupuestos teórico-metodológicos que basan el curso para, entonces, analizar las tareas de un ejemplar de plan de clase sobre la Región Centro-Oeste que se constituye en un ejemplar de acción docente que proporciona, a los alumnos, la oportunidad de involucrarse en prácticas sociales de acuerdo con la noción de insociabilidad entre lengua y cultura. A partir de la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje específicas del contexto descrito, se espera contribuir con las discusiones del área de Portugués como Lengua Adicional con respecto a la actividad docente y a la construcción de tareas.

**PALABRAS CLAVE:** Portugués como Lengua Adicional; cultura brasileña; interculturalidad.

## Introdução

A área de Português como Língua Adicional (PLA), embora venha sendo ampliada significativamente nos últimos anos devido a diversas ações que envolveram a criação de programas de intercâmbio, o incentivo à internacionalização, o desenvolvimento do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e o programa Ciências sem Fronteiras, ainda é relativamente pequena no Brasil (Marques; Schoffen, 2020). Segundo Schlatter, Bulla e Costa (2020), a constituição da área envolveu e continua envolvendo concepção e

[...] institucionalização de espaços que congregam grupos de pessoas sensíveis às demandas do seu tempo e dedicadas a buscar qualificação para a construção de projetos pessoais, quadros profissionais e áreas de formação acadêmica (Schlatter; Bulla; Costa, 2020, p. 494-495).

No que diz respeito à oferta de PLA na maioria das universidades federais brasileiras, a modalidade de extensão é predominante e atende, majoritariamente, intercambistas; os professores atuantes nessa modalidade são, em sua maioria, alunos bolsistas e voluntários (Marques; Schoffen, 2020). Com relação às ofertas de cursos em PLA no Brasil e no exterior, as temáticas são variadas e abrangem desde a esfera acadêmica (Killner; Jung, 2019; Timboni; Rubert; Schlatter, 2019) a aspectos culturais da esfera cotidiana (Ribeiro; de Souza, 2019).

Na esfera acadêmica, a proposta de Timboni, Rubert e Schlatter (2019) para a construção do *MOOC Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio* baseia-se na noção bakhtiniana de gêneros do discurso. O intuito do curso foi preparar estudantes hispanofalantes ou que já tinham algum conhecimento de Língua Portuguesa (LP) para fazer intercâmbio universitário no Brasil por meio da mobilização de diferentes gêneros comuns na vida acadêmica, tais como apresentações pessoais, notas autobiográficas e cartas de apresentação. As autoras concluem que os temas e os textos selecionados foram coerentes com o objetivo de promover a aprendizagem de LP a partir do uso de materiais autênticos e de gêneros variados. As autoras apontam, no entanto, a necessidade de que se incluam questionamentos que levem os estudantes à reflexão sobre a dimensão ideológica da linguagem. Propõem, portanto, o acréscimo de

[...] perguntas ou feedback que promova de modo mais explícito uma reflexão sobre as relações entre os interlocutores e as implicações dessas relações para suas ações e atribuições de sentido, o que estão construindo conjuntamente e como poderia ser diferentes em outras situações de comunicação (Timboni; Rubert; Schlatter, 2019, p. 14).

Também na esfera acadêmica, Killner e Jung (2019) propõem a investigação do letramento acadêmico em PLA por meio de análise de Unidade Didática sobre o gênero Artigo Acadêmico que integra um Roteiro Didático que inclui também Resumo, Resenha e Apresentação Oral. O público-alvo do curso é alunos estrangeiros hispanofalantes de pós-graduação de nível intermediário avançado, de acordo com o Celpe-Bras. As autoras reconhecem que os alunos foram apresentados às principais características do artigo acadêmico por meio do uso de textos autênticos, porém concluem que não houve leitura do gênero quanto à

prática de letramento. Assim sendo, Killner e Jung (2019) apontam possíveis atividades para melhor explorar o material de forma a levar os estudantes a uma leitura mais crítica do fazer científico. Essas atividades incluem leitura de artigos acadêmicos autênticos para verificar as estruturas discutidas no material e questionamentos que levem à reflexão sobre as experiências dos alunos como pesquisadores.

No que diz respeito à esfera cotidiana, em especial aos aspectos culturais, Ribeiro e de Souza (2019) examinaram a integração cultural e o gênero canção mobilizados no projeto Oficinas de Cultura e Música Brasileira, desenvolvido entre 2015 e 2016 pelo programa de português da Universidade de Glasgow. A partir do interesse pela cultura brasileira demonstrado por alunos da instituição, foram propostas três oficinas de cultura e música brasileira (quais sejam, Introdução à Música Brasileira, Samba e Bossa Nova), além do Festival de Cultura e Música Brasileira. Os autores observaram um impacto positivo da iniciativa que, mesmo conduzida em inglês, foi capaz de promover a cultura brasileira e a troca de experiências entre membros da comunidade acadêmica e da comunidade geral.

Participando desse esforço de divulgação e promoção da LP, o *Programa de Português para Estrangeiros* (PPE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) foi criado, em 2017, como um Projeto de Ensino estratégico que viabiliza a internacionalização por meio de suas ações voltadas aos estrangeiros, à expansão e à promoção do estudo da língua. As ações são variadas e compreendem ofertas de cursos, dentre eles, *Familiarização com o Exame Celpe-Bras* e *Aspectos da Cultura Brasileira*. Os cursos e ações do PPE procuram

[...] auxiliar os estudantes estrangeiros em seu processo de aprendizagem da LP, o que pode refletir em habilidades comunicativas tanto na esfera acadêmica quanto cotidiana. Por meio dos cursos e das ações realizadas pelo Programa, os estudantes estrangeiros – e os alunos de Letras – têm a oportunidade de refletir sobre a LP e seus diversos usos, assim como sobre a diversidade cultural brasileira a partir da perspectiva intercultural que informa os cursos. Aos estudantes de Letras, o Programa possibilita a formação na área de PLA, ainda tão escassa em Cursos de Letras no Brasil (Damasceno; Selbach, 2021, p. 161).

Neste trabalho, enfocamos o curso *Aspectos da Cultura Brasileira*, voltado a estudantes estrangeiros, que aborda aspectos e temáticas culturais das diferentes

regiões brasileiras por meio de uma variedade de gêneros discursivos. Além desta Introdução, o presente trabalho apresenta, nas próximas seções, um panorama do ensino de PLA, os pressupostos teórico-metodológicos que embasam o curso e, em seguida, a análise das tarefas de um exemplar de plano de aula. Buscamos, a partir da reflexão sobre nosso contexto e práticas de ensino e aprendizagem situadas, contribuir para as discussões da área de PLA no que diz respeito à atividade docente e à construção de tarefas a partir da temática cultural.

## O ensino de PLA

Sem políticas linguísticas e documentos oficiais orientadores específicos para o ensino de PLA, professores utilizam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), voltados ao ensino de Português como Língua Materna, e o *Exame Celpe-Bras*, criado especificamente para estabelecer parâmetros de avaliação de proficiência em PLA, como documentos “para orientar o ensino, a elaboração de materiais didáticos e as progressões curriculares” (Marques; Schoffen, 2020, p. 395).

O *Exame Celpe-Bras*, conforme Schlatter, Bulla e Costa (2020), foi, para além de uma política linguística, uma iniciativa que viabilizou o estabelecimento de parcerias e de outras iniciativas que fortaleceram e criaram programas de ensino e pesquisa em PLA, expandiram a área de Linguística Aplicada - especialmente no que diz respeito a práticas de avaliação - e qualificaram a formação de professores em PLA. Nesse sentido, os efeitos retroativos do *Celpe-Bras* na formação de professores e no ensino demonstram “mudanças em metodologias, materiais didáticos, concepções de professores e alunos sobre modos de aprender e ensinar” (Schlatter; Bulla; Costa, 2020, p. 499). O Exame, portanto, tem se tornado uma “grande ação de política linguística brasileira de orientação do ensino de PLA” (Schoffen; Martins, 2016, p. 273). Embora o *Celpe-Bras* e os *PCN* de LP tenham naturezas distintas, as perspectivas que subjazem o Exame aproximam-se teórica e metodologicamente às dos *PCN*:

[...] o Celpe-Bras busca que o examinando demonstre desempenho que

possibilite reconhecer a prática social mediada pelo uso integrado da língua em situações de interação fomentadas por tarefas, enquanto os PCN indicam que a prática social concretiza-se no fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, por meio de gêneros do discurso (Schoffen; Martins, 2016, p. 297).

Os dois documentos enfocam, portanto, o gênero discursivo como elemento central, organizador do currículo e dos conteúdos e adotam a perspectiva de linguagem como prática social, o que promove um ensino contextualizado de LP e de PLA. De acordo com Schoffen e Martins (2016), a perspectiva de ensino de PLA no Brasil tem as seguintes características:

- **Organização curricular** - Gêneros do discurso organizam a progressão e mobilizam competências;
- **Conteúdos** - Conteúdos relacionados aos gêneros do discurso, obedecendo a critérios de uso da língua para a realização de tarefas. A relação entre uso e reflexão linguística representa a organização dos conteúdos em língua portuguesa;
- **Competências** - A competência discursiva engloba as demais. As habilidades de compreensão e produção oral e escrita são integradas para a execução de tarefas;
- **Tarefas** - As tarefas dão enfoque ao trabalho com o gênero do discurso em contextos que simulam situações reais de uso da língua;
- **Proficiência** - Proficiência é entendida como “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2006:3), o que pressupõe para cada ação um enunciador, um interlocutor e um determinado propósito (Schoffen; Martins, 2016, p. 298).

No que diz respeito à cultura e ao seu ensino, o documento-base do *Exame Celpe-Bras* postula que “interagir em uma língua é viver [...] diferentes experiências culturais, assim como compreender a cultura só é possível por meio da linguagem” (Brasil, 2020, p. 29). Além disso, o ensino de cultura a estrangeiros é de suma importância, visto que “a cultura engloba uma teia complexa de significados, interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela” (Brasil, 2020, p. 29). Ademais, a visão de língua que permeia o *Exame Celpe-Bras* é indissociável da cultura, conforme explicitado no documento-base do *Exame*:

Ao compreender a proficiência como a capacidade do aprendiz de usar adequadamente a língua para desempenhar ações no mundo, em diferentes contextos, e sempre com um propósito social, o Exame reconhece que a língua, mais do que um conjunto de aspectos, formas e suas regras de

combinação, é ação situada social, histórica e culturalmente (Brasil, 2020, p. 29).

Por incluir diferentes gêneros do discurso em uso autêntico, o *Celpe-Bras* enfatiza a relação entre língua e cultura:

Nessa perspectiva, o Exame revela e reforça a dimensão da relação língua e cultura que está em seu construto ao incluir, em sua estrutura, gêneros discursivos, verbais e multissemióticos, que circulam em diferentes domínios da vida social brasileira, os quais estão plenos de cultura [...] (Brasil, 2020, p. 29).

O conceito de gênero do discurso, definido como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 262), pode ser mobilizado em sala de aula a partir de tarefas. Por conseguinte, nas aulas de PLA, entendemos tarefas como “oportunidades de convidar o aluno a participar em situações de uso da linguagem com propósitos definidos e em contextos específicos” (Andrighetti, 2009, p. 16). Além disso, as tarefas são consideradas “como interações situadas, cuja atividade depende dos objetivos dos participantes, e não meramente dos objetivos e instruções da tarefa” (Schlatter; Garcez; Scaramucci, 2004, p. 360).

Assim sendo, as tarefas, por sua vez, permitem focar o gênero e simular “situações reais de uso da língua” (Schoffen; Martins, 2016, p. 298); são compreendidas como

[...] “um ‘convite’ para o participante usar a língua em diversos contextos, desempenhando papéis com variados propósitos e distintos interlocutores, produzindo textos de uma série de gêneros discursivos, que circulam em diversos suportes” (Brasil, 2006 apud Brasil, 2020, p. 31).

Nessa perspectiva, a língua é “instância de uso e de interação, [...] resultado de práticas de significação situadas e marcadas historicamente, e que, por isso mesmo, não podem estar dissociadas da cultura” (Mendes, 2015, p. 219). Já a cultura é compreendida como “matriz simbólica, como rede de significados que vamos compondo à medida que vivemos e interagimos” e não como “conteúdo a ser aprendido ou como conjunto de informações sobre um país ou grupo social” (Mendes, 2015, p. 119). Essa perspectiva que não dissocia cultura e língua impacta positivamente o ensino e aprendizagem de PLA.

A partir dessa compreensão, as ações que desenvolvemos em sala de aula devem ser voltadas para ensinar os nossos alunos não a gramática fria e estanque, mas modos de ser e de viver em português, língua viva e cheia de tantos matizes quantos são os seus falantes, nos quatro continentes onde é falada como língua oficial, nas diferentes comunidades de falantes que vivem nas diásporas, em diferentes partes do mundo, e também através de todos aqueles que se apropriaram dela, inicialmente como língua estrangeira, e que agora também vivem em português (Mendes, 2015, p. 219-220).

Elemento cultural presente na esfera cotidiana nas mais diversas situações, a música tem um papel relevante e possibilita uma aproximação do estudante estrangeiro com a língua adicional e sua cultura. Por isso, mobilizar o gênero canção em tarefas de sala de aula de língua adicional permite explorar a indissociabilidade entre língua e cultura e habilitar o aprendente a se engajar em diferentes práticas sociais, conforme Parisotto e Schlatter (2020):

A canção, portanto, é um ótimo meio de incentivar e preparar o estudante para a participação social, considerando que, ao mesmo tempo em que retrata, ela constrói um repertório de conhecimentos linguístico-discursivos e culturais compartilhados que podem ser relevantes para uma participação mais confiante em interações cotidianas em língua portuguesa (Parisotto; Schlatter, 2020, p. 210-211).

Assim, decidiu-se incluir tal gênero no curso aqui apresentado como forma de explicitar aspectos linguísticos ao mesmo tempo em que se expande o repertório cultural dos alunos, conforme será apresentado no plano de aula na Seção *A aula sobre a Região Centro-Oeste*. A partir das perspectivas indicadas nesta seção, organizamos o curso de *Aspectos da Cultura Brasileira* com enfoque em gêneros do discurso com o intuito de promover uma prática pedagógica voltada à competência comunicativa dos estudantes, como passamos a explorar.

## O curso de cultura na UFPel

O curso *Aspectos da Cultura Brasileira* começou a ser ofertado na UFPel no ano de 2018. Nesse ano, ocorreram algumas ofertas de curta duração que foram ministradas pelos bolsistas do programa *Idiomas sem Fronteiras* (IsF). A partir do

ano de 2019, no segundo semestre, o curso de Cultura passou a ser oferecido pelo PPE da UFPel e ministrado pelos bolsistas do Programa. Desde então, ocorrem ofertas semestrais que se ajustam ao calendário acadêmico da instituição.

No ano de 2020, devido à pandemia de COVID-19, houve uma única oferta remota de duas turmas do curso. Já em 2021, o PPE retomou as ofertas semestrais, ainda no modelo remoto. Em 2022, a primeira oferta do curso foi realizada, entre os meses de maio a julho, no formato on-line, visto que a Universidade ainda estava se organizando para o retorno total das atividades presenciais. Com a retomada das atividades presenciais no segundo semestre de 2022, o curso também voltou à modalidade presencial.

Os alunos que se inscrevem no curso *Aspectos da Cultura Brasileira* são, majoritariamente, estudantes estrangeiros dos cursos de graduação e pós-graduação da UFPel. Também se matriculam imigrantes e refugiados que se encontram na cidade de Pelotas/RS. A partir de 2020, devido às ofertas remotas, o curso se estendeu aos estrangeiros que estão tanto no Brasil como em qualquer outro país. Os inscritos são, predominantemente, de países hispanofalantes, porém também se inscrevem no curso estrangeiros de outros diversos países.

O curso *Aspectos da Cultura Brasileira* procura, conforme Damasceno e Selbach (2021), aprofundar as interações pessoal e profissional dos alunos estrangeiros em relação às culturas presentes no Brasil. No segundo semestre do ano de 2019, entre os meses de agosto e dezembro, foi ofertada uma turma do curso que contou com 12 aulas presenciais aos sábados pela manhã, com duração de duas horas cada. Naquele semestre, a turma estudou as regiões do Brasil por meio de temáticas como músicas, artistas, literatura e gêneros do discurso como canção<sup>5</sup>, tour e carta - gêneros esses que "circulam em diferentes domínios da vida social brasileira" e "estão plenos de cultura" (Brasil, 2020, p. 29).

Assim como no trabalho de Timboni, Rubert e Schlatter (2019), a noção de

---

<sup>5</sup> Conforme Parisotto e Schlatter (2020), a canção "[...] se diferencia de música e de letra de música, uma vez que ela não é apenas uma coisa nem outra" (p. 210); "[...] é um gênero discursivo de caráter intersemiótico, que mistura duas materialidades: uma verbal (oral e escrita) e uma musical (rítmica, melódica e harmônica)" (Parisotto; Schlatter, 2020, p. 212). "Esse caráter duplo faz com que ela seja considerada um gênero discursivo híbrido e intersemiótico (COSTA, 2003); ou seja, um gênero que propõe um diálogo entre diferentes signos, entendidos como elementos aos quais se pode atribuir significados para a construção de sentidos. A canção é, assim, um gênero interartes, pois combina duas linguagens artísticas" (Parisotto; Schlatter, 2020, p. 210).

gêneros do discurso também embasou a proposta do nosso curso, pois acreditamos que é uma forma de “criar possibilidades de o aluno ensaiar sua participação em determinadas práticas sociais relevantes nas esferas de atuação em que busca inserir-se” (p. 6). Ademais, assim como a proposta de Ribeiro e de Souza (2019), o projeto descrito neste trabalho busca “fornecer aos educandos recursos que lhes permitam qualificar a sua participação em práticas sociais” (Ribeiro; de Souza, 2019, p. 6).

A escolha pelo trabalho com todas as regiões do Brasil se deu porque não queríamos criar o estereótipo de que a cultura brasileira é singular, única e uniforme, já que o Brasil, apesar de ser um país de tamanho continental e diverso, é frequentemente retratado a partir de aspectos exclusivamente relacionados ao samba, futebol e carnaval, que são reproduzidos por alguns materiais da área de PLA. Esses aspectos reforçam os estereótipos criados pelas histórias únicas que, segundo Adichie (2019), embora não sejam mentiras, são facetas incompletas de histórias. Nosso intuito, portanto, era dar acesso, aos alunos, a uma ampla variedade de histórias presentes no e sobre o Brasil, evitando as histórias únicas e estereotipadas.

Para Bakhtin (2003), a dificuldade na comunicação está associada à falta de experiência do usuário da língua com determinados gêneros do discurso de diferentes esferas de atividade humana, ou seja, gêneros que circulam em diferentes contextos de uso da linguagem. Dessa forma, quanto mais conhecermos e nos engajarmos em gêneros discursivos, maior será o desenvolvimento de nossas habilidades e competências necessárias à comunicação. No Quadro 1, sistematizamos as temáticas trabalhadas nas 12 aulas, bem como indicamos os gêneros discursivos produzidos em cada encontro.

**Quadro 1 – Cronograma do curso**

<b>Aula</b>	<b>Temática</b>	<b>Gêneros discursivos</b>
1	Boas-vindas e apresentações dos alunos e professores	Apresentação pessoal
2	Cultura pelotense	<i>E-mail</i>
3	Cultura pelotense	Reportagem
4	Aula na rua: Percurso turístico pelo centro da cidade de Pelotas	<i>Tour</i>

5	Cinco regiões do Brasil	Anúncio publicitário
6	Região Sudeste	Carta
7	Região Sul	Diário
8	Região Norte	Cartaz
9	Região Nordeste	Fábula
10	Região Centro-Oeste	Carta Canção
11	Ditos populares e provérbios	Anotação
12	Natal no Brasil	Bilhete

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

No primeiro encontro, procuramos conhecer os estudantes e saber quais eram as motivações que os traziam ao curso. Além disso, conversamos sobre a Universidade no intuito de familiarizá-los com o funcionamento da Instituição, visto que muitos haviam chegado há pouco tempo à cidade de Pelotas para realizar seus intercâmbios e outros estudantes eram da comunidade. Para a maioria, aquele era, portanto, o primeiro contato com a UFPel.

Nas aulas seguintes, depois de termos a ciência de que os estudantes conheciam pouco ou nada de Pelotas, reservamos três encontros para tratar de temáticas sobre a cidade. Nos encontros dois e três, apresentamos a cultura e a história de Pelotas a partir de músicas e artistas locais. Já no quarto encontro, realizamos um percurso turístico pelo centro histórico da cidade no qual foi possível conhecer alguns dos prédios históricos. Com isso, os alunos puderam observar a cultura pelotense na prática, além de interagirem com a comunidade em LP.

No quinto encontro, apresentamos um panorama das cinco grandes regiões do Brasil mostrando a ampla diversidade de culturas presentes no país. Além disso, no laboratório de informática, os alunos foram convidados a escolher uma cidade de uma das regiões brasileiras e buscar informações sobre ela como, por exemplo, comidas típicas, músicas, artistas locais e pontos turísticos. Feito isso, a tarefa final foi escrever um anúncio publicitário de uma agência de viagem/turismo divulgando a cidade pesquisada anteriormente.

No sexto encontro, expusemos um panorama sobre a Região Sudeste do Brasil, apresentando a cultura de seus quatro estados por meio da produção cultural de seus artistas. Ao final da aula, os alunos foram convidados a escrever uma carta de motivação para um concurso fictício cujo prêmio seria conhecer um

ídolo/personalidade famosa brasileira.

No sétimo encontro, construímos um panorama sobre a Região Sul do Brasil, mostrando a cultura de seus três estados por meio de exemplares de produções artísticas, artistas e músicas. Ao final da aula, os estudantes foram convidados a produzir uma entrada de diário contando como foi o dia em que eles conheceram seus ídolos.

No oitavo encontro, expusemos um panorama sobre a Região Norte do Brasil a partir da construção do caráter do brasileiro através da obra *Macunaíma* de Mário de Andrade. Ao final da aula, os alunos foram convidados a produzir um cartaz a partir do seguinte fomento: *Imagine que você é um escritor brasileiro e terá um dia de sessão de autógrafos. Você deverá criar um cartaz na plataforma Canva contando sobre a sua obra. Além disso, o cartaz deve fazer um convite informando as pessoas sobre sua sessão de autógrafos. Onde e quando vai acontecer? Escolha uma região, um nome artístico, uma data, um local (cidade e estado) e um título para a sua obra.*

No nono encontro, apresentamos um panorama sobre a Região Nordeste do Brasil introduzindo a cultura de seus nove estados através da obra *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto. Ao final da aula, a tarefa foi a produção de uma fábula a partir de diferentes interlocuções apresentadas pelos professores.

A partir das leituras e discussões realizadas durante os encontros de formação dos professores ministrantes do curso com a coordenação do PPE, surgiu a ideia de prepararmos a aula de número dez sobre a Região Centro-Oeste com o foco na banda Legião Urbana. A banda brasiliense, criada por Renato Russo, foi escolhida como tema da aula, pois é relevante e representativa no cenário musical brasileiro, em especial dos anos oitenta.

No décimo primeiro encontro, no intuito de trabalhar com aspectos que fossem comuns a todos os estados brasileiros, expusemos um panorama sobre provérbios e ditos populares brasileiros. Ao final do encontro, os estudantes foram convidados a produzir um texto do gênero anotação explicando um dos provérbios apresentados pelos professores.

No décimo segundo encontro, último do curso, desenhamos um panorama sobre o Natal no Brasil. Antes do encerramento do curso, os alunos foram

convidados a realizar, juntamente com os professores, uma atividade semelhante à dinâmica *amigo secreto*, muito comum em nosso país, na qual cada um deveria sortear o nome de um colega e presenteá-lo com um bilhete contendo uma mensagem.

## A aula sobre a Região Centro-Oeste

Na aula com enfoque no Centro-Oeste, apresentamos um panorama sobre a região, mostrando a cultura de seus quatro estados a partir da canção *Eduardo e Mônica* da banda brasiliense Legião Urbana, visando ao incentivo e à preparação para a interação dos estudantes nas práticas sociais em LP (Parisotto; Schlatter, 2020). Procuramos, nesse encontro, promover interações situadas de uso da LP por meio de tarefas que convidaram os estudantes a descobrir e a participar de “modos de ser e de viver em português” (Mendes, 2015, p. 219) a partir da canção escolhida. Os gêneros carta e canção mobilizaram, de forma integrada, “as habilidades de compreensão e produção oral e escrita” (Schoffen; Martins, 2016, p. 298).

A canção trabalhada na aula, *Eduardo e Mônica*, foi tema de propaganda publicitária e, mais recentemente, foi adaptada para o cinema. A música lançada em 1986 relata como o casal do título se conheceu e como o relacionamento deles foi se desenvolvendo com o passar dos anos. Além disso, a escolha pela Legião Urbana ocorreu pelo fato de que a banda aborda em suas músicas tanto temas mais gerais como amor, esperança e família, retratados na música *Eduardo e Mônica*, como temas ligados a drogas, discriminação e ao momento histórico brasileiro (Fernandes, 2005). A partir dessas características, construímos uma proposta de aula que enfocou a relação da LP com a cultura da Região Centro-Oeste como “viva e cheia de tantos matizes quantos são os seus falantes” (Mendes, 2015, p. 219). No Quadro 2, sistematizamos as etapas da aula, com indicações dos recursos utilizados.

**Quadro 2** – Etapas e recursos da aula

<b>Etapa</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Recursos</b>
1 <sup>a</sup>	Apresentação da região Centro-Oeste a partir	Imagens autênticas retiradas da

	de imagens.	internet.
2ª	Apresentação da banda Legião Urbana.	Imagem da banda.
3ª	Leitura silenciosa da letra da canção <i>Eduardo e Mônica</i> .	Letra da canção.
4ª	Exposição da propaganda <i>Eduardo e Mônica – Vivo</i> .	Vídeo. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=N3pLiy1yoro">https://www.youtube.com/watch?v=N3pLiy1yoro</a>
5ª	Explicação de palavras e expressões da canção.	Imagens autênticas disponíveis na internet. Exemplo: Foto de bebidas consumidas no Brasil para explicar a expressão “birita”.
6ª	Proposta de produção textual do gênero discursivo carta a partir das seguintes interlocuções: 1) A Mônica contando para uma amiga de infância como se apaixonou pelo Eduardo. 2) O Eduardo contando para um amigo do cursinho como se apaixonou pela Mônica. 3) O filho deles explicando para a Mônica o porquê de ter ficado de recuperação em língua portuguesa. 4) O filho deles explicando para o Eduardo o porquê de ter ficado de recuperação em língua portuguesa. 5) A filha deles se lamentando com o irmão por não viajarem nas férias por culpa dele. Adaptado (Ribeiro, 2017).	Folhas para elaboração das cartas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para o primeiro momento da aula, algumas imagens da região Centro-Oeste do Brasil foram selecionadas para serem apresentadas aos alunos, separando-as por estados e capitais para chamar a atenção dos estudantes e criar expectativa em relação à temática do encontro. Os professores perguntaram se a turma já conhecia ou sabia algo sobre a região. Em seguida, foi projetada uma imagem da banda Legião Urbana e foi construído, juntamente com os alunos, um panorama sobre a origem da banda, os músicos e o cantor Renato Russo. Esses dois momentos deram oportunidades aos alunos de contribuírem com a discussão a partir de suas próprias experiências, uma vez que alguns poderiam conhecer a região, a canção, a banda e, com isso, contribuir para que a história fosse contada de outra maneira. Iniciamos, a partir desse primeiro momento, a construção conjunta da cultura como “matriz simbólica, como rede de significados que vamos compondo à medida que vivemos e interagimos” e nos distanciamos da perspectiva de cultura como

“conteúdo a ser aprendido ou como conjunto de informações sobre um país ou grupo social” (Mendes, 2015, p. 119).

No terceiro momento, os professores solicitaram que os alunos realizassem uma leitura silenciosa, entendida como “modo dominante de ler nas práticas contemporâneas” (Filipouski; Marchi; Simões, 2009, p. 59), da letra da canção *Eduardo e Mônica* para terem uma visão geral do texto. Em seguida, assistiram à propaganda de Dia dos Namorados intitulada *Eduardo e Mônica - Vivo* que tratava de uma homenagem da companhia telefônica a todos os casais brasileiros. Após, para auxiliar os alunos na compreensão, os professores explicaram, com a utilização de imagens, algumas palavras e expressões presentes na letra da canção, como, por exemplo,  *festa estranha, gente esquisita, birita, barra pesada*, entre outras. Feito isso, os alunos assistiram novamente ao vídeo para que a compreensão dos estudantes fosse integral, visto que se tratava de uma aula de PLA. Essa exploração da canção constituiu-se em uma forma de “incentivar e preparar o estudante para a participação social” na medida em que *Eduardo e Mônica* simultaneamente retrata e “constrói um repertório de conhecimentos linguístico-discursivos e culturais compartilhados que podem ser relevantes para uma participação mais confiante em interações cotidianas” (Parisotto; Schlatter, 2020, p. 210-211).

Para finalizar a aula, depois que os alunos já estavam familiarizados com a história do casal Eduardo e Mônica, foi solicitada a produção escrita, partindo da concepção bakhtiniana, do gênero discursivo carta. Foi realizada uma conversa sobre o gênero, a importância da interlocução e da cultura brasileira para a escolha dos elementos linguísticos da carta. Houve, ainda, um diálogo sobre elementos típicos do gênero como data, vocativo, saudação, mensagem, despedida e assinatura. Essa atividade buscou evidenciar que “a língua, mais do que um conjunto de aspectos, formas e suas regras de combinação, é ação situada social, histórica e culturalmente” (Brasil, 2020, p. 29). Para agirmos no mundo por meio da língua, portanto, mobilizamos diversas “capacidades que envolvem a compreensão das situações, dos códigos sociolinguísticos e dos contextos sócio-históricos nos quais se dão as interações” (Brasil, 2020, p. 29).

Na tarefa final, os alunos puderam escolher entre diferentes interlocuções, para produzirem seus textos. As propostas de construção de diferentes gêneros a

partir de interlocuções variadas foram baseadas no trabalho de Ribeiro (2017), que apesar de focar o ensino de língua materna, pode ser adaptado para o ensino de PLA. Em seguida, para desenvolver também a expressão oral, os alunos foram convidados a compartilhar o que escreveram por meio da leitura em voz alta das cartas. Após cada leitura, professores e colegas podiam fazer perguntas e comentários aos autores das cartas para promover, conforme Timboni, Rubert e Schlatter (2019), reflexões entre os interlocutores possibilitando diferentes situações de comunicação. Essa tarefa proporcionou uma prática e reflexão sobre o uso da língua orientado a interlocutores, objetivos e “ações no mundo, em diferentes contextos, e sempre com um propósito social” (Brasil, 2020, p. 29).

É possível verificar, portanto, que a aula focada na região Centro-Oeste constitui-se em um exemplar de ação docente que proporciona aos alunos a oportunidade de se engajar em práticas sociais (Parisotto; Schlatter, 2020), consoante com a noção indissociabilidade de língua e cultura (Mendes, 2015) por meio da proposição de tarefas que instigaram os alunos a interagir com os textos. Além disso, a aula oportunizou aos estudantes a possibilidade de interagir com os colegas e professores em LP de forma oral e escrita sobre aspectos culturais característicos do Brasil. Desta forma, a compreensão e reflexão da/sobre a cultura ocorreu por meio da língua.

## **Considerações finais**

Neste trabalho, nosso objetivo foi apresentarmos o curso *Aspectos da Cultura Brasileira* oferecido pelo PPE da UFPel a partir da análise das tarefas de um exemplar de plano de aula sobre a Região Centro-Oeste. Procuramos situar o plano em destaque em relação às demais aulas do curso, indicando em que medida viabilizam a proposta de exploração de temáticas culturais das cinco regiões do Brasil em PLA por meio de tarefas subsidiadas por textos autênticos e voltadas ao engajamento dos estudantes em gêneros discursivos.

Uma vez que para conhecer uma língua é necessário adentrar em sua cultura, estudar uma língua adicional implica entender as peculiaridades de seu povo e de suas culturas. Nesse processo, que não se restringe à sala de aula, aliam-se,

portanto, língua e cultura. Compreendemos, dessa forma, todas as interações como culturais, e procuramos explorá-las em nosso curso a partir dessa perspectiva de forma a propor um ensino contextualizado de PLA. Buscamos, como Ribeiro e de Souza (2019), promover, a partir do curso *Aspectos da Cultura Brasileira*, as diversas culturas brasileiras e a troca de experiências e saberes entre membros da comunidade acadêmica e da comunidade em geral.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/23027>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. [1979], 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento base do exame Celpe-Bras* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Documento-base-do-exame-Celpe-Bras-2020.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

DAMASCENO, Vanessa Doumid; SELBACH, Helena Vitalina. O Programa Português para Estrangeiros: panorama de ações e contribuições para a educação de professores de PLA. *Entretextos*, v. 21, n. 3 Esp., p. 151-162, 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/44685/30931>. Acesso em: 19 dez. 2023.

FERNANDES, Maria Cristina. *O poder discursivo do rock brasileiro na mídia em Pais e filhos*. 2005. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da UNESP/Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/89426>. Acesso em: 27 nov. 2023.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SIMÕES, Luciene Juliano. Educação linguística e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura. In: RIO GRANDE DO SUL. *Referencial curricular - Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias, língua portuguesa e literatura, língua estrangeira moderna*. v. 1. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento

Pedagógico, 2009, p. 51-123. Disponível em:  
[https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf). Acesso em: 27 nov. 2023.

KILLNER, Mariana; JUNG, Neiva Maria. Letramento acadêmico em contexto de ensino de português como PLE/PLA: uma análise da unidade didática Artigo Acadêmico. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e33235, 2019. DOI: 10.15448/2178-3640.2019.1.33235. Disponível em:  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/33235>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MARQUES, Aline Aurea Martins; SCHOFFEN, Juliana Roquele. Português como Língua Adicional nas universidades federais brasileiras: Um perfil da área. *Letras de Hoje*, [S. l.], v. 55, n. 4, p. e38778, 2020. DOI: 10.15448/1984-7726.2020.4.38778. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/38778>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLinguas*, v. 1, n. 2, p. 203–222, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i2.8060. Disponível em:  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PARISOTTO, Ana Paula; SCHLATTER, Margarete. Canção brasileira em Português como Língua Adicional: uma abordagem de ensino da MPB como um gênero híbrido. *ReVEL*, v. 18, n. 35, p. 208-241, 2020. Disponível em:  
<http://www.revel.inf.br/files/9b13bb9ce833dedcd6eed44ee7802b01.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. *Oficina(s) do Professor de Língua Portuguesa*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

RIBEIRO, Gabriela Castelo Branco; DE SOUZA, José Peixoto Coelho. As oficinas e o festival de cultura e música brasileira da Universidade de Glasgow como iniciativa de promoção e integração cultural. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e33236, 2019. DOI: 10.15448/2178-3640.2019.1.33236. Disponível em:  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/33236>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela da Silva; COSTA, Everton Vargas da. Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. *ReVEL*, v. 18, n. 35, p. 489-508, 2020. Disponível em:  
<http://www.revel.inf.br/files/3979a6ecf118d99835787c92b01de296.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes; SCARAMUCCI, Matilde

Virginia Ricardi. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, v. 39, n. 3, p. 345-378, 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13928>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 271-302, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/c35e818efe36c34dda7b55fdcf72b0fe.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

TIMBONI, Kétina Allen da Silva; RUPERT, Andrea de Araújo; SCHLATTER, Margarete. Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio (CAPI): materiais didáticos baseados nas noções de uso da linguagem e gênero do discurso. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e33348, 2019. DOI: 10.15448/2178-3640.2019.1.33348. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/33348>. Acesso em: 27 nov. 2023.

*Recebido em: 27 nov. 2023.  
Aprovado em: 22 dez. 2023.*

*Revisor de língua portuguesa: Otto Henrique Silva Ferreira  
Revisor(a) de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana  
Revisora de língua espanhola: Daiane Aparecida Martins*

## **Cultura de avaliar e letramento em avaliação de professores de espanhol no estágio obrigatório**

### ***Assessment culture and language assessment literacy of pre-service Spanish teachers***

### ***Cultura de evaluar y literacidad en evaluación de profesores de E/LE en prácticas supervisadas***

Aline Netto Brum-Barreto<sup>1</sup>

 0000-0003-3438-0374

Vanessa Borges-Almeida<sup>2</sup>

 0000-0003-0502-5162

**RESUMO:** Esta investigação, de natureza qualitativa, teve por objetivo tecer considerações sobre a cultura de avaliar e o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL) de professores de espanhol no estágio obrigatório. Cultura de avaliar pode ser compreendida como um conjunto de crenças, valores, experiências e pressupostos teóricos que embasam as práticas avaliativas de professores (Inbar-Lourie, 2008a; Scaramucci, 1997) e, conseqüentemente, medeia o desenvolvimento do seu letramento em avaliação (Scaramucci, 2016; Scarino, 2013; Xu; Brown, 2016). Letramento em avaliação constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e princípios (Davies, 2008) que fundamentam boas práticas em avaliação. A relação entre esses dois conceitos, contudo, representa um tema de necessária investigação (Levy-Vereda; Alhijab, 2018). Constituem os dados desta investigação transcrições de gravações de aulas e reuniões de orientação entre quatro estagiárias e a professora-formadora, realizadas durante um semestre letivo, os quais foram examinados com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2006). Nossos resultados sugerem que a cultura de avaliar das participantes era predominantemente uma cultura de testagem, baseada em uma visão de língua e de avaliação reducionista. No decorrer da ação pedagógica, entretanto, observamos indícios de algumas mudanças no LAL e também na cultura de avaliar das participantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramento em avaliação em contexto de línguas; cultura de avaliar; estágio obrigatório.

**ABSTRACT:** This qualitative research has the aim of making considerations about the assessment culture and the development of language assessment literacy of pre-service Spanish teachers within the internship program. Assessment culture can be understood as a set of beliefs, values, experiences, and theoretical assumptions that underpin teachers'

<sup>1</sup> Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. E-mail: alineanb@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP São José do Rio Preto e professora associada da Universidade de Brasília. E-mail: borgesalmeida@unb.br.

testing and assessment practices (Inbar-Lourie, 2008b; Scaramucci, 1997) and, consequently, mediates the development of their assessment literacy (Scaramucci, 2016; Scarino, 2013; Xu; Brown, 2016). Assessment literacy is the set of knowledge, skills and principles (Davies, 2008) that underpin good assessment practices. The relationship between these two concepts, however, represents a topic of necessary investigation (Levy-Vereda; Alhijab, 2018). The data of this investigation consist of transcripts of recordings of classes and counseling sessions between four intern-teachers and the teacher educator, held during a school semester, which were examined based on the content analysis technique (Bardin, 2006). Our results suggest that the participants' assessment culture was predominantly a testing culture, based on a reductionist view of language and assessment. In the course of the pedagogical action, however, we observed signs of changes in the participants' LAL and also in their assessment culture.

**KEYWORDS:** language assessment literacy; assessment culture; internship program.

**RESUMEN:** Esta investigación, de carácter cualitativo, tiene por objetivo hacer consideraciones sobre la cultura de evaluar y el desarrollo de la literacidad en evaluación en contextos de lenguas (LAL) de profesores de español como lengua extranjera en prácticas supervisadas. La cultura de la evaluación se puede entender como un conjunto de creencias, valores, experiencias y supuestos teóricos que respaldan las prácticas de evaluación de los docentes (Inbar-Lourie, 2008b; Scaramucci, 1997) y, en consecuencia, media el desarrollo de su alfabetización en evaluación (Scaramucci, 2016; Scarino, 2013; Xu; Brown, 2016). La alfabetización en evaluación constituye un conjunto de conocimientos, habilidades y principios (Davies, 2008) que respaldan las buenas prácticas de evaluación. La relación entre esos dos conceptos, sin embargo, representa un tema de necesaria investigación (Levy-Vereda; Alhijab, 2018). Los datos de esta pesquisa son transcripciones de grabaciones de clases y reuniones de orientación entre cuatro pasantes y la profesora-formadora, realizadas durante un semestre académico, las cuales fueron examinadas con base en la técnica de análisis de contenido (Bardin, 2006). Nuestros resultados sugieren que la cultura de evaluar de las participantes era predominantemente una cultura de test, basada en una visión reduccionista de la lengua y de la evaluación. Durante la acción pedagógica, no obstante, observamos algunos señales de cambios en la LAL y también en la cultura de evaluación de los participantes.

**PALABRAS CLAVE:** literacidad en evaluación en contextos de lenguas (LAL); cultura de evaluar; prácticas supervisadas.

## Introdução

Embora existam inúmeras maneiras de definir *cultura*, geralmente, o termo é aplicado para se referir e caracterizar conjuntos de crenças e práticas compartilhadas por uma nação ou um grupo social em particular (Inbar-Lourie, 2008b). Comumente, o termo *cultura* aparece associado a diferentes domínios

sociais; na Linguística Aplicada, encontramos, por exemplo, os conceitos de: *cultura de aprender e cultura de ensinar* (Almeida Filho, 2013); *cultura de avaliar* (Inbar-Lourie, 2008b; Rolim, 1998; Scaramucci, 1997; Zocaratto, 2010); e *cultura de aprendizagem* (Shepard, 2000).

Cultura de avaliar<sup>3</sup>, segundo Inbar-Lourie (2008b, p. 287, tradução nossa)<sup>4</sup>, equivale às “[...] práticas de avaliação educacional compatíveis com ideologias, expectativas sociais, atitudes e valores vigentes”. Scaramucci (1997, p. 77, grifo nosso), em consonância, define cultura de avaliar como “[...] um conjunto de crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos [...] que acabam por determinar, na maioria das vezes de forma inconsciente, os rumos de nossa prática”. A cultura de avaliar de professores de línguas é construída ao longo dos anos a partir de suas experiências de aprender e ensinar, avaliar e ser avaliado, as quais, muitas vezes, são replicadas sem a devida criticidade (Scaramucci, 1997). Em oposição, seu letramento em avaliação consiste em conhecimentos, habilidades e princípios conscientes, que devem ser calcados nos usos situados da avaliação (Almeida, 2023), e que são geralmente adquiridos formalmente por meio de instrução reflexiva.

A relação entre os dois conceitos, não obstante, representa ainda um tema de necessária investigação (Levy-Vereda; Alhijab, 2018), uma vez que a cultura de avaliar constitui uma estrutura interpretativa e orientadora que medeia o letramento em avaliação (Xu; Brown, 2016). Por esse motivo, com base em Scarino (2013), Scaramucci (2016, p. 144) advoga que uma discussão adequada sobre letramento em avaliação “[...] não pode prescindir de considerar os contextos, as crenças profissionais, as percepções individuais, as culturas de aprender/ensinar e avaliar, juntamente com o papel e a função das avaliações na educação e na sociedade”.

Diversos autores argumentam que a cultura de avaliar em contextos de línguas é dinâmica e pode ser ressignificada por ações pedagógicas com foco no

---

<sup>3</sup> Há, na literatura, diferentes terminologias para se referir à cultura de avaliar, como: concepções (Deneen; Brown, 2016; Levy-Vereda; Alhijab, 2018; Xu; He, 2019); crenças sobre avaliação (Magalhães, 2006; Rocha, 2019); etc. Neste trabalho, trataremos como sinônimos todos esses termos, embora saibamos que há uma ampla discussão acerca dessas definições terminológicas.

<sup>4</sup> Citação original: “Assessment culture refers to educational evaluation practices that are compatible with current ideologies, social expectations, attitudes and values” (Inbar-Lourie, 2008b, p. 287).

desenvolvimento do letramento em avaliação (Levy-Vereda; Alhijab, 2018; Scaramucci, 2016; Scarino, 2013; Xu; Brown, 2016; Xu; He, 2019). No Brasil e no mundo, contudo, há poucas investigações com foco nos processos de mudanças da cultura de avaliar de professores de línguas em estágio (Xu; He, 2019).

Essa é uma lacuna relevante, especialmente porque o estágio obrigatório configura-se, geralmente, como o primeiro contato com o cotidiano profissional, no qual os docentes em formação têm a oportunidade de vivenciar a conexão entre a teoria e a prática, refletir e teorizar sobre práticas situadas mediados por um professor-formador. Trata-se de um contexto de ensino real que propicia experiências em processos de tomadas de decisão.

Desta forma, este artigo, que apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado, tem por objetivo geral tecer considerações sobre a cultura de avaliar e o desenvolvimento do letramento em avaliação em contextos de línguas (LAL) de professores estagiários. As seguintes perguntas norteiam nossa discussão: (1) *como se caracteriza a cultura de avaliar de docentes de espanhol atuando no estágio obrigatório?*; e (2) *quais são os indícios de impactos de uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento do LAL na cultura de avaliar desses professores?*

Para além desta introdução, este artigo está dividido em quatro partes. Primeiramente, apresentamos os paradigmas culturais relacionados às práticas avaliativas e discutimos o papel da cultura de avaliar no LAL. Depois, relatamos brevemente o percurso metodológico do estudo. Em seguida, apresentamos e discutimos os resultados com vistas a responder nossas perguntas de pesquisa e finalmente, tecemos recomendações para ações de promoção ao LAL em programas de formação inicial de professores.

## **Cultura de avaliar e letramento em avaliação**

A avaliação em contextos de aprendizagem e ensino de línguas, na contemporaneidade, opera entre dois paradigmas contrastantes: a *cultura de*

*testagem e a cultura de avaliação*<sup>5</sup>.

Tradicionalmente, ao longo do século XX, a epistemologia positivista embasou as práticas de ensino e avaliação de línguas, caracterizando o que denominamos *cultura de testagem*. Nesta perspectiva, os processos avaliativos são baseados em métodos psicométricos, quantitativos, de caráter classificatório, referenciados pela norma<sup>6</sup> e a avaliação cumpre uma função de verificação da aprendizagem (ou de seu produto) (Inbar-Lourie, 2008b), geralmente, apenas ao final de um ciclo pedagógico com vistas a gerar uma nota. Além disso, caracteriza-se por estar assentada sobre visões reducionistas de língua, isto é, centradas na avaliação indireta de conhecimentos sobre a língua a partir de itens gramaticais isolados.

Em contraposição, *cultura de avaliação* é um paradigma de caráter interpretativista, alinhado com visões construtivistas e socioculturais da aprendizagem e ensino, focado no uso da língua (Inbar-Lourie, 2008a, 2008b; Scarino, 2013; Shepard, 2000). Nesse âmbito, ganha destaque a avaliação de desempenho, que qualifica as habilidades linguísticas de maneira *direta*, vinculadas ao uso da língua no mundo real do aprendiz (Inbar-Lourie, 2008b; Shepard, 2000). Com isso, o tradicional instrumento-mór “prova” é deslocado do centro da prática avaliativa e soma-se a uma série de outros igualmente relevantes como, por exemplo: a observação pelo professor, autoavaliação, portfólio, tarefas de uso da língua, entre outros. Sob a perspectiva de Inbar-Lourie (2008a), entretanto, a cultura de avaliação não se limita ao emprego de diferentes instrumentos de avaliação. Nesse contexto, ela é compreendida como o único meio de promover a aprendizagem (em vez de um meio para monitorá-la com vistas a classificar os aprendizes), daí as noções de *avaliação para a aprendizagem* ou *avaliação formativa* (Black; Wiliam, 2010) e *avaliação orientada para a aprendizagem*

---

<sup>5</sup> Usamos o termo “cultura de avaliar” para referirmos a um conceito guarda-chuva, que pode operar entre paradigmas diferentes, os quais denominamos “cultura de testagem” e “cultura de avaliação”. Assim, a cultura de avaliar de um determinado grupo pode caracterizar-se como cultura de avaliação ou como cultura de testagem.

<sup>6</sup> Na avaliação baseada na norma, as pontuações são distribuídas ao longo de um *continuum* desde a mais baixa até a mais alta. Por isso, permitem a comparação entre indivíduos e são adequadas apenas quando o objetivo é a classificação (Brown, 1996).

(*learning-oriented assessment*) (Carless, 2007). Por isso mesmo, cultura de avaliação pressupõe práticas avaliativas essencialmente referenciadas por critério e não pela norma<sup>7</sup>.

Práticas associadas a uma cultura de avaliação, embora venham ganhando cada vez mais defensores, ainda compartilham espaço com práticas tipicamente vinculadas a uma cultura de testagem (Shepard, 2000). No Brasil, estudos empíricos que descrevem a cultura de avaliar de professores atuando em contexto de línguas sugerem: a predominância de uma visão de avaliação característica de abordagens tradicionais (Magalhães, 2006; Rolim, 1998; Zocaratto, 2010); o uso de instrumentos de avaliação tradicionais (provas escritas) com foco na avaliação indireta dos componentes gramaticais isolados (Miccoli, 2006); a predominância de práticas de avaliação autoritárias, centradas no professor (Rocha, 2019) e somativas, isto é, de caráter classificatório, com enfoque na nota, que não subsidia o tratamento efetivo dos problemas de aprendizagem e ensino diagnosticados pelas avaliações, ou seja, não retroalimentam o processo pedagógico (Magalhães, 2006; Rocha, 2019; Rolim, 1998).

Portanto, entendemos que, em contextos de aprendizagem-avaliação-ensino<sup>8</sup> de línguas, a discussão acerca da cultura de avaliar precisa ser considerada com referência aos conceitos de língua e suas abordagens de ensino, bem como à função social da avaliação (Inbar-Lourie, 2008b, 2008a). Isso porque o movimento da cultura de testagem em direção à cultura de avaliação vincula-se a profundas alterações na percepção da natureza da língua, com a mudança de uma visão estruturalista em direção a uma visão comunicativa e acional (Scaramucci, 1997). Evidentemente, todas essas mudanças aportam uma necessidade cada vez maior de conhecimento e autoconsciência dos professores, que precisam lidar com práticas que, na maioria das vezes, não fizeram parte nem de suas experiências

---

<sup>7</sup> Na avaliação *referenciada por critério*, as pontuações não são comparadas entre si, uma vez que o objetivo não é classificar. Provas certificadoras são referenciadas em critério (Brown, 1996).

<sup>8</sup> Empregamos o termo *aprendizagem-avaliação-ensino*, proposto por Moraes e Batista (2020), quando nos referimos às práticas associadas à cultura de avaliação, por ele explicitar a posição e o papel mediador e central da avaliação no processo de aprender e ensinar. Não empregamos esse termo para descrever práticas associadas à cultura de testagem.

como alunos, nem de sua formação. Conhecer as distinções entre os paradigmas contrastantes na avaliação, bem como seu alinhamento com diferentes visões de língua e distintas teorias de aprendizagem e ensino, é relevante para o desenvolvimento do LAL, porque permite-lhes trazer à luz seu “mundo interior”, um processo fundamental para que possam iniciar reflexões críticas e atualizações teórico-metodológicas (Scarino, 2013).

Letramento em avaliação, sumamente, constitui-se como um conjunto de conhecimentos, habilidades e princípios (Davies, 2008) que fundamentam boas práticas em avaliação. De fato, estudos apontam que os elementos que compõem a cultura de avaliar figuram dentre as dimensões do LAL. Podemos observar isso nas categorias “valores socioculturais”, “práticas locais” – identificadas como dimensões separadas por Taylor (2013) e reagrupadas por Kremmel e Harding (2020) sob uma única dimensão denominada “políticas em avaliação e práticas locais” – e “crenças e atitudes pessoais” – identificada em ambos os estudos<sup>9</sup>. No caso do letramento em avaliação de professores de línguas, tais dimensões que abarcam os elementos constitutivos da cultura de avaliar aparecem de forma bastante significativa (nível 3 em uma escala que vai de 0 a 4).

Defendemos que o desenvolvimento do LAL não se refere apenas à aquisição de um repertório de conhecimentos teóricos, habilidades práticas e princípios éticos vistos de forma isolada, mas do desenvolvimento de:

competências desenvolvidas a partir da reflexão e teorização sobre práticas situadas, informadas por conhecimentos teóricos e a partir das crenças dos professores e da cultura local [...]. Essa abordagem, no contexto de línguas, também envolveria entendimentos de visões de língua(gem) contemporâneas, compatíveis com avaliação de desempenho da língua em uso (Scaramucci, 2016, p. 155).

Corroborando esse argumento, estudos empíricos demonstram que a cultura de avaliar e o LAL estão altamente relacionados. Deneen e Brown (2016)

---

<sup>9</sup> As demais dimensões identificadas por Taylor (2013) são (1) conhecimento da teoria; (2) habilidades técnicas; (3) princípios éticos; (4) pedagogia da linguagem; e (8) pontuação e tomada de decisão. Kremmel e Harding (2020) identificaram uma outra dimensão denominada “efeito retroativo”.

investigaram: (i) as concepções em avaliação de professores matriculados em um curso de pós-graduação sobre avaliação nos Estados Unidos; (ii) de que forma tais concepções mudaram após o curso; e (iii) qual a relação entre as concepções em avaliação e o letramento em avaliação dos participantes (de diversas áreas do conhecimento). Os resultados sugerem que, após a conclusão do curso, apesar dos ganhos no letramento em avaliação dos participantes, sobretudo no que tange aos conhecimentos e às habilidades, as concepções sobre o propósito e a natureza da avaliação não mudaram fundamentalmente. Dessa forma, os autores concluem que as ações que visam a promoção do letramento em avaliação necessitam integrar deliberadamente conhecimentos e habilidades com crenças, valores e atitudes relativos à avaliação, pois “[...] ser um professor com um nível avançado de letramento em avaliação requer conhecimentos, habilidades e crenças adequadas ao contexto em que a avaliação é implementada” (Deneen; Brown, 2016, p. 12, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Por outro lado, Levy-Vereda e Alhijab (2018) identificaram mudanças significativas nas concepções acerca da avaliação de professores em formação inicial israelenses (de diversas áreas do conhecimento) após um curso básico sobre avaliação (*e-learning*). Segundo os autores, seus resultados indicam que, após o curso, os participantes ampliaram sua visão de avaliação. Outrossim, Xu e He (2019) relatam como as concepções acerca da avaliação de professores de inglês em formação inicial mudaram durante o estágio obrigatório na China. Sob a ótica dos autores, os participantes, ao final do estágio, apresentaram uma compreensão mais abrangente dos propósitos relacionados à avaliação. Verificou-se, nesse estudo, que uma série de fatores podem ter influenciado esse resultado, como, por exemplo: (i) interações com pares mais experientes, alunos e professores-formadores; (ii) o contexto real de ensino e o envolvimento em atividades de planejamento de aulas e de avaliações; e (iii) a agência do estagiário, isto é, a capacidade de agir reflexivamente em seu mundo. Este estudo foi desenvolvido em contextos

---

<sup>10</sup> Citação original: “To be an assessment literate teacher requires knowledge, skill, and beliefs appropriate to the context in which assessment is deployed” (Deneen; Brown, 2016, p. 12).

semelhantes aos acima mencionados.

## Metodologia

Este artigo apresenta o recorte de uma dissertação de mestrado de natureza qualitativa, que se configurou como uma pesquisa-ação realizada com quatro estudantes da licenciatura em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de Brasília (UnB), durante o primeiro semestre letivo de 2022, quando cursavam o estágio obrigatório 2<sup>11</sup>. Trata-se de participantes com idade de, em média, 20 anos, cuja única experiência docente prévia era aquela obtida durante a disciplina de estágio obrigatório 1 (similar à de estágio obrigatório 2).

Na grade curricular do curso não há disciplinas específicas sobre avaliação, de modo que esta é abordada apenas como uma das temáticas nas aulas de metodologia, à semelhança da maioria dos cursos de licenciatura no país (Quevedo-Camargo, 2020). Os licenciandos cumprem uma carga horária de 420 horas de estágio obrigatório, que é dividida igualmente nos dois últimos semestres letivos. Dentre as atividades realizadas pelos estagiários, há 20 horas de observação de aulas e 45 horas de regência em um curso livre de espanhol como língua estrangeira (E/LE) vinculado à escola de idiomas da universidade (UnB Idiomas). Durante a regência, os estagiários trabalham em duplas e são responsáveis por planejar, elaborar e reger as aulas com base em uma metodologia de ensino comunicativa proposta pela escola de idiomas, bem como elaborar, aplicar e corrigir avaliações.

Sumamente, nossa ação pedagógica com foco no desenvolvimento do LAL realizada durante o estágio obrigatório 2 teve como base os pressupostos socioconstrutivistas e foi organizada em duas etapas. A etapa (i) *teórica-reflexiva* foi

---

<sup>11</sup> Este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Brasília (UnB) (parecer CEP-IH/UnB 5.311.696). Todas as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permitindo a utilização de seus dados em investigações. Para manter seu anonimato, substituímos seus nomes verdadeiros por pseudônimos.



desenvolvida *antes* do início da regência e baseou-se nas necessidades identificadas durante a análise dos instrumentos de avaliação (provas) produzidos pelas participantes no estágio obrigatório <sup>12</sup>. Tais análises serviram como base para uma teorização acerca dos conhecimentos, habilidades e princípios subjacentes a uma avaliação de qualidade, com objetivos de evidenciar as distinções entre os paradigmas contrastantes na avaliação, bem como seu alinhamento com diferentes visões de língua e avaliação (Scarino, 2013). No que tange especificamente à visão de avaliação, buscamos desenvolver uma consciência sobre sua dimensão formativa e ética, discutindo, por exemplo, a importância da integração dos processos de aprendizagem-avaliação-ensino e do estabelecimento e compartilhamento de critérios de avaliação com os aprendizes. Com relação à visão de língua, buscamos advogar em favor de uma perspectiva de língua em uso que, no âmbito da avaliação, pode se operacionalizar por meio de tarefas de uso da língua.

Depois, na etapa (ii) *prática* (realizada ao longo do período de regência), as participantes elaboraram e aplicaram tarefas de uso da língua para avaliar a aprendizagem dos aprendizes sob a orientação da professora-formadora<sup>13</sup>. As atividades de elaboração de tarefas de uso da língua para avaliação foram denominadas Tarefas de Formação. Ao longo da etapa prática, as estagiárias realizaram duas Tarefas de Formação e produziram, ao todo, cerca de dezesseis tarefas de uso da língua que foram incluídas em instrumentos de avaliação e aplicadas durante a regência do curso livre de E/LE.

Para a discussão deste artigo, selecionamos como dados as gravações de aulas conduzidas pela professora-formadora durante a etapa teórica-reflexiva e dos encontros de orientação de estágio durante a etapa prática. Ao todo, foram gravadas cerca de seis horas da etapa (i) e cinco horas da etapa (ii). Após terem sido transcritos, os dados foram analisados com base em técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 2006). As seguintes categorias e subcategorias foram analisadas:

<sup>12</sup> Devido a limitações de espaço, neste artigo não descrevemos a etapa diagnóstica. O leitor encontrará todas as informações consultando o trabalho original Barreto (2023).

<sup>13</sup> A primeira autora deste artigo atuou como professora formadora. A segunda autora atuou como orientadora do estudo. Este artigo, entretanto, é produto de um trabalho colaborativo entre as duas pesquisadoras, desde sua concepção até sua efetiva redação.

*visão de avaliação* (concepções acerca das funções da avaliação, experiências como avaliandos, práticas avaliativas etc.); e *visão de língua* (concepções acerca da natureza da língua; práticas de ensino e avaliação de línguas, etc). Após a análise, os excertos mais significativos e representativos foram selecionados e serão discutidos a seguir.

## Análise e discussão dos dados

No que concerne à visão de avaliação, no início do estágio, identificamos uma perspectiva reducionista, alinhada à cultura de testagem (excerto 1).

### Excerto 1:<sup>14</sup>

**Clarice:** Quais são as funções mais importantes da avaliação? [lendo a questão provocadora] eu acho que a avaliação é mais uma forma de a gente ver se o pessoal aprendeu ou não, né?...[...] eu acho que essa ideia de verificar no final [lendo a questão provocadora] “em que medida os objetivos foram alcançados?” acho que é importante, mas acho que, fazendo uma autocrítica, eu acho que eu e a Gabriela não fizemos assim [no estágio obrigatório 1]... tipo: isso realmente foi passado? eles realmente aprenderam? eu não fiz essa reflexão no final, não que eu me lembre.  
[...]

**Marina:** porque eu acho que é importante [verificar, ao final do curso, em que medida os objetivos foram alcançados], apesar de não ter feito. (Transcrição 1 – Etapa Teórica – Módulo 1 – Tarefa de discussão [Gravação 1 – 01 h:01 min:14s – 11/06/2022])

Percebemos que, para as participantes, a avaliação é vista como marginal e periférica, uma etapa pedagógica independente das demais. Sendo assim, a avaliação não poderia exercer o seu papel integrador entre os processos de aprendizagem e ensino, subsidiando-os desde o início até o final do processo (Scaramucci, 2006). Além disso, observamos que apenas quando provocadas a refletir sobre “seu mundo interior” as participantes tomaram consciência de que a avaliação havia sido tratada de forma dissociada dos objetivos de aprendizagem e ensino. Este é um resultado relevante, pois, primeiramente, evidencia uma falta de letramento quanto à qualidade mais essencial da avaliação, a validade – neste caso,

<sup>14</sup> As transcrições respeitam o idioma em que foram produzidas originalmente.

a faceta do conteúdo. Para que os resultados daquela aplicação de prova pudessem ser tomados como evidências de aprendizagem, o primeiro passo seria considerar os objetivos de aprendizagem, o que não ocorreu. Assim, tal resultado nos permite advogar pela importância de atividades que busquem trazer à consciência a cultura de avaliar dos professores durante as ações pedagógicas com foco no LAL.

Quanto à visão de língua subjacente às práticas avaliativas de nossas participantes, observamos um alinhamento típico da cultura de testagem: um conceito de língua reducionista, que a considera como um código descontextualizado, decomposto e estudado em seus vários componentes; e os métodos de avaliação característicos do movimento psicométrico-estruturalista (itens isolados), focados em conhecimentos *sobre* a língua. No diálogo entre as participantes (excerto 2), identificamos um tipo de prática avaliativa centrada no componente gramatical, mais especificamente na conjugação verbal. É também possível observar características estruturalistas no que tange à abordagem de ensino (“batiam na tecla”, “faziam revisão” dos verbos), revelando uma prática pedagógica baseada no behaviorismo, isto é, focada na repetição, mecanização do processo e na memorização.

**Excerto 2:**

**Clarice:** [...] assim: quando a gente estava fazendo a prova, cara, a gente explicou bonitinho e tal, batemos na tecla, fizemos a revisão e chega na hora da prova os meninos colocam as coisas que gente não passou...

**Marina:** Ahã, aí você fica só perguntando onde foi que eu errei, né?

**Clarice:** [...] tipo assim: conjugue o verbo... e aí o pessoal colocava um verbo no infinitivo sem conjugar...

**Marina:** Nossa! Aconteceu muito também... (Transcrição 1 – Etapa Teórica – Módulo 1 – Tarefa de discussão [Gravação 1 – 01 h:01 min:14s – 11/06/2022])

O relato das estagiárias enquanto refletiam sobre suas experiências nas observações de aulas durante o estágio (excerto 3) apresenta dados relevantes não só para a discussão sobre sua cultura de avaliar como estudantes, mas também sobre seu processo de letramento em avaliação como docentes em formação inicial.



**Excerto 3:**

**Gabriela:** *Clarice y yo tuvimos una experiencia en las observaciones de clase semestre pasado [...] volvimos a la clase de una profe que fue nuestra profe hace...no sé...cómo que 5, 7 años, o sea, mucho tiempo atrás y la hoja de verbos era la misma que utilizaba con nosotras [risas], miles de años después, no había cambiado su metodología...*

**Clarice:** *¡Sí! Incluso en una de las observaciones ella [la profesora observada] preguntó a los alumnos cómo se conjugaba el pretérito indefinido o algo así y nadie se atentó en hacer esta relación de lo que es el pretérito con la terminación del verbo, y los estudiantes se quedaron sin reacción y ella se quedó muy decepcionada [...], pero después, cuando ella empezó a explicar nuevamente, los alumnos sabían conjugar, pero con este nombre [pretérito indefinido] o simplemente: “conjugaba el verbo en la hoja” [había como si leyeran el comando de una actividad], ellos no saben, entonces probablemente ellos no saben el nombre gramatical del tiempo verbal, pero saben utilizar... (Transcrição 4 – Etapa Teórica – Módulo 2 – Tarefa de discussão [Gravação 4 – 01h:32min:16s – 18/06/2022])*

As crenças sobre avaliação de professores em formação surgem de suas experiências ao serem avaliados e também das observações de outros docentes (Xu; He, 2019); em consonância, vemos pelo relato das estagiárias que, em suas experiências como aprendizes e como professoras em formação inicial, a abordagem estruturalista é predominante, o que, conseqüentemente, dialoga com a visão de língua que observamos em suas práticas (ver excerto 2). À luz desses resultados, portanto, podemos constatar que a cultura de testagem e o paradigma estruturalista é bastante relevante no nosso contexto de investigação: na forma como as participantes aprenderam línguas e nos modelos docentes que observam, o que corrobora os achados de Rolim (1998), Magalhães (2006) e Zocaratto (2010). Deste modo, fica claro que os professores no estágio obrigatório estão imersos em uma espécie de ecossistema cultural que impacta suas práticas. Por isso, as iniciativas que visam a promover o LAL não podem prescindir de considerá-lo.

Segundo Xu e He (2019), durante a etapa do estágio obrigatório, a observação de professores mais experientes pode influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento do LAL. A observação de práticas condizentes com visões de língua e avaliação contemporâneas pode contribuir para o desenvolvimento do LAL de professores em formação inicial. Por outro lado, a

observação de práticas embasadas em visões teóricas já superadas pode levar os estagiários a reproduzi-las de forma acrítica (Xu; He, 2019). Porém, quando diante de uma visão de língua como uso e socialmente situada (etapa teórica-reflexiva), as participantes mostram-se capazes de reconhecer algumas das limitações das práticas observadas – perceberam que conhecer metalinguagem não significa ser capaz de usar a língua, e parecem ter percebido que o uso é mais relevante que o conhecimento sobre a língua – e também de sua própria visão. Tais resultados permitem observar que, mesmo diante de modelos que estão alinhados a práticas conservadoras de ensino e de avaliação, os processos de reflexão provocados por ações focadas no LAL podem atuar como gatilhos para a tomada de consciência e início de algum movimento em direção a reconfigurações de visões e práticas.

Após a etapa teórica-reflexiva, na qual as participantes refletiram sobre suas práticas no estágio 1 e observaram modelos de avaliação de qualidade, alinhados a paradigmas de língua e avaliação contemporâneos, inicia-se a etapa prática e as Tarefas de Formação. Ao longo da etapa prática, com as atividades de elaboração e aplicação de tarefas de uso da língua mediadas pela professora-formadora, observamos que, conforme o nível de LAL das participantes avançava, surgiam indícios de mudanças na cultura de avaliar, que se resumem em uma expansão da visão de avaliação, sobretudo no que tange às suas dimensões formativa e ética.

No excerto 4, ao ser questionada pela professora-pesquisadora acerca do uso dos resultados da avaliação parcial, a participante Clarice relata algumas decisões tomadas – “ênfasis no pretérito indefinido”; “retomar o conteúdo dos tempos verbais/pretéritos a partir do gênero biografias”; “retomar o conteúdo dos tempos verbais/pretéritos na avaliação final” – que têm por objetivo, em última instância, alinhar e integrar as práticas pedagógicas e avaliativas.

**Excerto 4:**

**Professora-pesquisadora:** *y ahí [después de la corrección de las evaluaciones parciales] ustedes descubrieron que ellos [los aprendices] aún estaban con problemas con el pretérito perfecto e indefinido, y, luego, hicieron algo con esta información?*

**Clarice:** *las otras unidades trabajan el [pretérito] indefinido también, pero en otros usos, [...] ahí nosotras pusimos más énfasis en el [pretérito] indefinido*

*Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 4, p. 346-366, 2023



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

*porque fue lo que también dijo ellos. “que no podrían salir del el básico 3 sin saber exactamente el indefinido porque es más básico”, pues el otro aún se puede confundir, pero el indefinido, no. Entonces en las clases nosotras dimos más énfasis en diferenciar exactamente los dos [pretérito indefinido y el compuesto] y en la última clase de revisión también volvemos en ese asunto del indefinido... [...] (Transcrição 10 – Etapa Prática – Orientação Tarefa de Formação 2 – Avaliação Final [Gravação 10 - 38 min:28s - 30/08/2022])*

Observamos, assim, que as decisões das estagiárias são consideravelmente distintas daquela visão que traziam anteriormente de avaliação como verificação (excerto 1), uma vez que elas refletem sobre os resultados da prova e tal reflexão se converte em ações pedagógicas. Neste caso, o resultado da avaliação pode retroalimentar e (re)direcionar o processo de aprendizagem. A expansão da visão sobre avaliação, especialmente no que tange à dimensão formativa, foi o aspecto mais fortemente observado em nossos dados. Fernandes e Almeida (2021), Giraldo e Murcia (2019), Jaramillo-Delgado e Bedoya (2019) e Restrepo-Bolívar (2020) alcançaram resultados semelhantes e aventam uma relação positiva entre o LAL e a ampliação da visão de avaliação.

Ademais, também notamos indícios de impacto na cultura de avaliar no que diz respeito à dimensão ética da avaliação, especificamente no estabelecimento e compartilhamento de critérios de avaliação com os aprendizes (excerto 5). Não havia nenhuma indicação dessa preocupação anteriormente nos dados. O compartilhamento prévio dos critérios de avaliação com os aprendizes é uma prática recomendada, na medida em que comunica qual é o desempenho esperado pelo professor, o que tem o potencial de tornar a avaliação mais confiável, transparente e democrática (Armstrong; Marín; Patarroyo, 2004).

**Excerto 5:**

**Professora-pesquisadora:***[...] me incomoda el metalenguaje, “el pretérito perfecto y el indefinido”...piensen: eso es lo más importante ahí? O lo más importante es la comunicación?... es decir, que ellos escriban un mensaje que esté a mínimamente comprensible y que comuniquen todas estas acciones que ustedes están solicitando.*

**Marina:** *no sé profe, me parece que [el metalenguaje] es importante para que los estudiantes sepan los criterios de corrección...* (Transcrição 6 – Etapa Prática – Orientação Tarefa de Formação 1 – Avaliação Parcial [Gravação 6 – 1h:11min:25s – 21/07/2022])



Por outro lado, os excertos 4 e 5 ainda permitem observar que a visão de língua baseada no paradigma estruturalista<sup>15</sup> foi a característica mais resistente e, portanto, sofreu menos impacto da ação pedagógica. Ainda que as estagiárias tenham sido capazes de identificar práticas pedagógicas resultantes de uma visão reducionista de língua, suas práticas avaliativas continuaram fortemente calcadas na precisão de itens gramaticais isolados. Esse resultado não é surpreendente, pois cultura é uma estrutura interpretativa que nos constitui como seres humanos construída ao longo de toda a nossa existência; portanto, uma estrutura consideravelmente estável demanda sucessivas aproximações teórico-reflexivas, experiências práticas e tempo para que seja transformada.

### **Implicações para o estágio e para programas de desenvolvimento do LAL**

O contexto de estágio obrigatório é determinante para o desenvolvimento do LAL, na medida em que possibilita a agência do estagiário, vinculando as práticas avaliativas a situações reais de aprendizagem e ensino, nas quais as tomadas de decisão têm impacto direto em sua prática e, com isso, os estagiários podem aprender de forma autônoma (Xu; He, 2019) e/ou por meio da mediação de um par com um nível de letramento em avaliação mais avançado (professor-formador) (Xu; He, 2019). Dito de outra forma, “[...] o estágio pode ser o componente mais crítico da formação inicial de professores” no que tange à (re)configuração da cultura de avaliar, pois, “[...] fornece um cenário real para os futuros professores testarem suas crenças e práticas de avaliação enquanto mediados por vários fatores” (Xu; He, 2019, p. 11)<sup>16</sup>.

Considerando que as origens culturais dos indivíduos condicionam a sua

---

<sup>15</sup> Para uma discussão mais aprofundada acerca da visão de língua, consulte Barreto (2023).

<sup>16</sup> Citação original: “[...] our study suggests internship program could be a more critical component of pre-service teacher education in shaping pre-service teachers’ CoA (conceptions of assessment)”. Although brief, internship program provides a real arena for prospective teachers to trial their conceptions and practices of assessment while being mediated by various factors” (Xu; He, 2019, p. 11).

disposição para adotar novas ideias (Deneen; Brown, 2016; Scarino, 2013) é imperativo identificar previamente a cultura de avaliar dos professores em formação e considerá-las ao planejar e conduzir ações pedagógicas voltadas para o LAL, trazendo-a à consciência dos licenciandos. Além disso, é necessário aliar os conhecimentos, habilidades e princípios em avaliação ao contexto cultural em que estão inseridos (Deneen; Brown, 2016).

Haja vista o valor dos modelos docentes, os professores-formadores e os professores-supervisores de estágios obrigatórios devem ter um alto nível de LAL, de forma a apoiar e conduzir os estagiários em seu processo reflexivo (Xu; Brown, 2016) e a teorizar acerca e a partir de suas próprias práticas (Scaramucci, 2006; 2016). Isso porque, conforme apontam Xu e Brown (2016), práticas reflexivas podem ajudar os professores em formação a elucidar os pressupostos teóricos subjacentes às práticas avaliativas, o que teria o potencial de transformá-las.

## **Considerações finais**

Neste artigo, buscamos aventar uma discussão acerca das características da cultura de avaliar de professoras de espanhol em formação inicial atuando no estágio obrigatório e sua possível relação com o desenvolvimento de seu LAL. Observamos que a cultura de avaliar das participantes se configurava como cultura de testagem, em que a avaliação exerce uma função essencialmente regulatória, classificatória e focada na nota, concretizada em práticas mecanicistas que se organizam em torno de uma visão de língua estruturalista. Ao longo do estágio obrigatório, porém, identificamos indícios de uma expansão da visão de avaliação como verificação em direção a práticas mais formativas, éticas e transparentes. No entanto, os indícios não permitem afirmar que houve uma reconfiguração da visão de língua, que permanece caracterizada como centrada na precisão das formas gramaticais. Estudos futuros são necessários para melhor compreendermos a complexa relação entre as reconfigurações na cultura de avaliar e o desenvolvimento do LAL.



Finalmente, dado que as demandas nos estágios são múltiplas e não se resumem à avaliação, esse contexto não é *suficiente* para a promoção do letramento. Recomendamos fortemente que haja um componente pedagógico obrigatório prévio que aborde os conhecimentos, habilidades e princípios subjacentes à prática pedagógica avaliativa, de modo que o estágio possa se configurar como local de continuação de desenvolvimento de um letramento que já tenha sido iniciado.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 7 ed. Campinas: Pontes, 2013.

ARMSTRONG, María Cristina Frodden; MARÍN, María Isabel Restrepo; PATARROYO, Lilibian Maturana. Analysis of assessment instruments used in foreign language teaching. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, Medellín, v. 9, n. 15, p. 171-201, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255025901007.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2006.

BORGES-ALMEIDA, Vanessa. Insights and challenges for preservice language teacher assessment literacy in Brazil. In: SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA, 5., 2023. *Anais [...]*. São José do Rio Preto: UNESP, 2023.

BRUM-BARRETO, Aline Netto. *Letramento em avaliação na formação do professor de espanhol: visão de língua e cultura de avaliar no estágio obrigatório*. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2023.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, v. 92, n. 1, p. 81-90, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>

BROWN, James Dean. *Testing in language programs*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1996.

CARLESS, David. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, London, v. 44, n. 1, p. 57-66, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>



DAVIES, Alan. Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, London, v. 25, n. 3, p. 327-347, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532208090156>

DENEEN, Christopher Charles; BROWN, Gavin T. L. The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in a teacher education program. *Cogent Education*, England, v. 3, n. 1, p. 122-380, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1225380>

FERNANDES, Marcella Nascimento; ALMEIDA, Vanessa Borges. *Letramento em avaliação na formação inicial de professores de línguas*. Curitiba: Editora CRV, 2021.

GIRALDO, Frank; MURCIA, Daniel Murcia. Language assessment literacy and the professional development of pre-service language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, Bogotá, v. 21, n. 2, p. 243-259, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.14514>

INBAR-LOURIE, Ofra. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. *Language Testing*, London, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008a. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>

INBAR-LOURIE, Ofra. Language assessment culture. In: SHOHAMY, Elana; HORNBERGER Nancy H. *Encyclopedia of language and education*. 2. ed. New York: Springer, 2008b. p. 285-300.

JARAMILLO-DELGADO, Jennifer; BEDOYA, Angélica Maria Gil. Pre-service english language teachers' use of reflective journals in an assessment and testing course. *Funlam Journal of Students' Research*, Medellín, n. 4, p. 210-218, jan./dec. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21501/25007858.3010>

KREMMELE, Benjamin; HARDING, Luke. Towards a comprehensive, empirical model of language assessment literacy across stakeholder groups: Developing the language assessment literacy survey. *Language Assessment Quarterly, Mahwah*, v. 17, n. 1, p. 100-120, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1674855>

LEVY-VERED, Adie; ALHIJA, Fadia Nasser-Abu. The power of a basic assessment course in changing preservice teachers' conceptions of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, New York, v. 59, p. 84-93, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.04.003>

MAGALHÃES, Maria Clara Carelli. *Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MICCOLI, Laura. Avaliação da aprendizagem de ILE: uma realidade que choca.



*Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n. 1, p. 103-118, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132006000100007>

MORAES, Isadora Teixeira; BATISTA, Estogildo Gledson. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, DF, v. 19, n. 2, p. 15-42. 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i2.26804>

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 435-459, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.10>

RESTREPO-BOLIVAR, Erika Marcela. Monitoring preservice teachers' language assessment literacy development through journal writing. *Malaysian Journal of ELT Research*, Malaysia, v. 17, n. 1, p. 38-52, 2020. Disponível em: <https://meltajournals.com/index.php/majer/article/view/558/541>. Acesso em: 4 jul. 2023.

ROCHA, Mariana Rabelo. *Crenças de professores de espanhol sobre a avaliação no aprendizagem-ensino de LE*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

ROLIM, Ana Claudia Oliveira. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Avaliação de rendimento no aprendizagem-ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, Clarissa Menezes. (org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, 2016. p. 141-166.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, Lucia. *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Rio Grande do Sul: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCARINO, Angela. Language assessment literacy as self-awareness: understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, London, v. 30, n. 3, p. 309-327, maio 2013. DOI:



<https://doi.org/10.1177/0265532213480128>

SHEPARD, Lorrie. The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, Washington, v. 29, n. 7, p. 4-14, 2000. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>

TAYLOR, Lynda. Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: some reflections. *Language Testing*, London, v. 30, n. 3, p. 403-412, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532213480338>

XU, Yueting; BROWN, Gavin T. L. Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 58, p. 149-162, ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

XU, Yueting; HE, Liyi. How pre-service teachers' conceptions of assessment change over internship program: implications for teacher assessment literacy. *Frontiers in Education*, New Delhi, v. 4, n. 145, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00145>

ZOCARATTO, Bruna Lourenção. B. L. *A cultura de avaliar de professores de inglês em formação inicial de um curso de letras de uma universidade do DF: estudo de caso*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

Recebido em: 09 nov. 2023.  
Aprovado em: 22 dez. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Carla Giovana de Campos  
Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Sanana  
Revisora de língua espanhola: Daiane Aparecida Martins



## **Traduzindo poemas selecionados de Carol Ann Duffy: releituras modernas de personagens clássicos**

### ***Translating Carol Ann Duffy's selected poems: a modern re-reading for the classical characters***

### ***Traducción de poemas seleccionados de Carol Ann Duffy: relecturas modernas de personajes clásicos***

Ana Caroline Teles Carvalho<sup>1</sup>

 3453-9122

Aline Cantarotti<sup>2</sup>

 1034-6825

**RESUMO:** Neste trabalho, refletimos sobre o processo tradutório da obra de Carol Ann Duffy, *The World's Wife* (1999), para a língua portuguesa em uma abordagem descritiva das teorias tradutórias. A tradução dos poemas objetivou aprender mais sobre os processos criativos da tradução poética, mitologia greco-romana, elementos culturais dentro da poesia e possíveis estratégias de recriação. A tradução do corpus selecionado justifica-se pelo interesse em temas relacionados à recepção dos clássicos na contemporaneidade e à tradução como forma de revelação lírica, além da não existência de traduções tidas como “oficiais” das obras de Duffy. Foram selecionados inicialmente doze poemas traduzidos da coletânea, sendo, em sua maioria, poemas em que os sujeitos-líricos são personagens femininas e mitológicas ou, senão, esposas de arquétipos mitológicos, tais como Tirésias e Ícaro. Para essa pesquisa, sete poemas foram selecionados para compor a análise e os resultados demonstraram que durante o processo de tradução, os poemas possuíam características típicas do gênero monólogo, o que ressalta ainda mais sua natureza híbrida e que se refletiu no escopo da tradução proposta. A teoria de base para a análise foram os estudos de Toury (1995) e Pym (2008) para conceituar os Estudos da Tradução descritivistas, e Britto (2012) no que diz respeito à tradução literária de poemas.

**PALAVRAS-CHAVE:** poesia; tradução; Carol Ann Duffy.

**ABSTRACT:** This study reflects on the translation process of Carol Ann Duffy's work, *The World's Wife* (1999), for the Portuguese language under a descriptivist approach. The translation of the poems had the intent of learning more about the creative processes related to poetic translation, Greek-Roman mythology, cultural elements within poetry, and possible re-reading strategies. The choice of the corpus is justified by the interest in themes such as classical reception at the contemporaneity, and translation as a form of lyrical revelation. A further justification is the non-existence of “official” translations when it comes to Duffy's

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos Literários- Alteridade, mobilidade e tradução - UFPR. Docente da rede pública de ensino vinculada à SEED-PR. E-mail: anacarolinec021@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos - Estudos da Tradução - UNESP. Docente da Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Letras Modernas. E-mail: acantarotti@uem.br

books. Twelve translated poems from the compilation were initially selected, especially those about female characters from mythology or mythological archetypes' wives, like Tiresias and Icarus. For this research analysis, seven poems among the total of twelve were chosen, and the results demonstrated that during the translation process the poems had characteristics typical of the monologue genre, which further emphasizes their hybrid nature and which was reflected in the *skopos* of the proposed translation. The analysis was based on the theoretical studies from Toury (1995) and Pym (2017) in order to conceptualize the Descriptivist Translation Studies, and Britto (2012) regarding the literary translation of poems. **KEYWORDS:** poetry; translation; Carol Ann Duffy.

**RESUMEN:** En este trabajo refletemos sobre el proceso de traducción al portugués de la obra *The World's Wife* (1999), de Carol Ann Duffy, desde un enfoque descriptivo de las teorías de la traducción. La traducción de los poemas tuvo como objetivo conocer mejor los procesos creativos de la traducción poética, la mitología grecorromana, los elementos culturales dentro de la poesía y las posibles estrategias de recreación. La traducción del corpus seleccionado se justifica por el interés en temas relacionados con la recepción de los clásicos en la época contemporánea y la traducción como forma de revelación lírica, además del hecho de que no existen traducciones "oficiales" de las obras de Duffy. Doce poemas traducidos de la colección fueron elegidos, la mayoría de los cuales eran poemas en los que los sujetos líricos eran personajes femeninos y mitológicos o, en su defecto, esposas de arquetipos mitológicos, como Tirésias e Ícaro. En esta pesquisa, fueron seleccionados apenas siete poemas para el análisis y los resultados demostraron que durante el proceso de traducción, los poemas presentaban características propias del género monólogo, lo que subraya aún más su naturaleza híbrida y que se reflejó en el objetivo de la traducción propuesta. Se utilizaron los presupuestos teóricos de Toury (1995) y Pym (2008) para conceptualizar la traducción descriptivista, y de Britto (2012) en lo que respecta a la traducción literaria de poemas.

**PALABRAS CLAVE:** poesía; traducción; Carol Ann Duffy.

## Introdução

Após a publicação de *Redeeming the Text* (1991) de Charles Martindale, dentro dos Estudos de Recepção dos Clássicos (*Classical Reception Studies*), duas “correntes” estão relacionadas à maneira sobre como os textos antigos e seus aspectos são revistos através do tempo. A primeira visão — considerada “fraca” — defende que as interpretações que temos sobre os textos literários da Antiguidade são frutos de traduções e imitações. Já a visão “forte”, afirma que as interpretações que temos destas obras são majoritariamente constituídas por uma cadeia de recepções, que possibilitam uma espécie de legibilidade constante, ou seja, o acesso ao sentido original sem acréscimos (Gonçalves; Flores, 2017, p.113).

Por mais que a tese de Martindale (1991, p. 46) não seja algo considerado novo, as proposições reverberadas pela mesma são um elemento fundamental

dentro de uma área de estudos considerada milenar, com um certo essencialismo ontológico marcante, que tinha o texto-fonte como um objeto fixo, real, com intenções pré-determinadas, cujo alcance começa e termina no objeto textual (Gonçalves; Flores, 2017, p. 113).

Um exemplo que demonstra esta visão de Martindale, conforme Gonçalves e Flores (2017, p.113), é uma analogia feita entre a performance da música antiga e (re)leituras dos clássicos como forma de tradução, partindo do conceito de Charles Rosen, em que a performance mais recente da música antiga é uma espécie de tradução, uma nova tentativa de reconstrução de um som original, tendo em mente que essa sonoridade sofreu diversas alterações ao longo do tempo.

Assim, pode-se dizer que o mesmo ocorre com a recepção ou performance dos textos antigos, que só se tornam obras de fato, tal qual as peças musicais, quando as mesmas são postas em prática; já que o poema é um acontecimento no tempo, não algo fixo por si próprio, pois a cada nova leitura ocorre uma desontologização textual, uma nova execução (Gonçalves; Flores, 2017, p. 13-114).

Tendo em vista o panorama acima descrito, a poeta e dramaturga Carol Ann Duffy em sua coletânea poética *The World's Wife* (1999) reflete formidavelmente esse processo de apropriação contínua e fluida através de sua lírica, esse mesmo processo que desde os tempos mais remotos vem ocorrendo, em relação ao mundo clássico. Todavia, a sua inovação reside no uso de monólogos dramáticos ao inserir as perspectivas femininas a personagens arquetípicos da mitologia, no papel de esposas. Sendo assim, o processo de tradução dos poemas da autora buscou refletir elementos do revisionismo mitológico proposto por Ostriker (1989, p.70) em face a uma tradução que contém em sua proposta permitir a performance de um novo poema.

## Fundamentação

Quando se trata de prática tradutória, como pontua Amorim (2015, p. 155) um fator muito importante que deve ser também considerado é a noção de identidade, que foi atrelada durante uma parcela de tempo à noção de fidelidade ao texto.

Assim, a tradução era vista como algo que devia refletir de modo espelhado seu original e não como algo que passa por um processo de “transcrição”.

Dessa forma, autores como Britto (2012, p. 119) são assertivos em pontuar certas questões no que tange a tradução de poesias. Uma delas diz respeito ao interesse teórico pela área, que é considerado inversamente proporcional ao número de traduções disponibilizadas para o consumo deste tipo de gênero literário. Uma das explicações apresentadas pelo pesquisador, é a polêmica envolvendo o mito da “intraduzibilidade” poética, em que a poesia seria algo impossível de ser traduzido. No entanto, se olharmos para outro extremo desta questão, há o posicionamento de que sim, a poesia é algo passível de ser traduzido assim como qualquer gênero havendo, ainda, posicionamentos intermediários de que

[...] em tese, é possível traduzir poesia, mas na prática todas as traduções poéticas são falhas; a poesia não pode (ou não deve) ser propriamente traduzida, mas sim recriada, ou imitada, ou parafraseada, ou transpoetizada; é possível traduzir poesia, mas é impossível julgar a qualidade da tradução: tudo que se pode dizer a respeito da tradução de um poema é "eu gosto" ou "eu não gosto". (Britto, 2012, p. 119).

Porém, deve-se levar em conta de que não há tradução perfeita quando se discute tradução poética, pois não há um parâmetro ou uma justa medida para tal; de fato, o que há é o julgamento sobre se tal poema é bom ou não<sup>3</sup>. Nesse sentido, traduzir poesia também envolve elementos fundamentais — não mandatórios — tais como ritmo, jogos de palavras, métrica, rimas que podem ser tão essenciais quanto o significado em si.

É válido, ainda, rememorar que, em se tratando de poesia, também deve ser abordada a questão do mundo das imagens que são subdivididos em dois domínios: o das representações visuais e o das representações imateriais. Embora distintos, estão intrinsecamente ligados, pois é através da palavra e da imagem impressas na poesia que são alcançados resultados criativamente engenhosos (Santaella e Noth, 1998, p.15).

Em se tratando de diálogo entre palavra e imagem, Santaella e Noth (1998, p.69-70) traz uma visão bastante similar àquela postulada por Bosi (1977, p. 13-14),

---

<sup>3</sup> Ibid, 2012, p. 120

já que para o autor, a função poética está embasada em evocar e fascinar o ser humano por meio da experiência imagética que é anterior à palavra. Consequentemente, a questão imagética também está ligada ao ato de traduzir como reescritura, que por sua vez envolve o ato de transcriar como forma de transpor-se à cultura-alvo (Bassnett; Lefevere, 1990, p. 3).

Dentro da perspectiva descritivista, Pym (2017) postula que essa vertente tem um caráter altamente analítico ao debruçar-se sobre os processos tradutórios: as traduções são o que são, não como devem ser. Ademais, certos sistemas literários em uma cultura-fonte quando transpostos para a cultura-alvo podem ser considerados não-textos, ou seja, um soneto de Shakespeare traduzido para a língua portuguesa pode ser considerado um “soneto-não-soneto” justamente por não seguir determinadas normas do sistema da literatura brasileira traduzida, padrões rítmicos ou estruturais, como demonstra Toury (2012, p. 200). O autor pontua que

As manifestações superficiais destes dois sentidos podem, de fato, coincidir. Pode haver circunstâncias sob as quais uma reconstrução estreita da teia de relações de um texto de forma adequada suplantaria quaisquer problemas de aceitabilidade que possam inicialmente existir. Por exemplo, quando as duas culturas envolvidas no ato tiveram tradições literárias muito semelhantes de qualquer forma, muitas vezes como resultado de contatos constantes entre elas, ou quando o sistema receptor é consideravelmente fraco em relação ao sistema fonte [...]”<sup>4</sup> (p.200).

Mesmo que haja uma “retradução” dentro da língua-alvo, ainda assim, a entidade resultante não terá estado lá antes, em definitivo; seja por razões de interação constante entre ambas, tradições literárias semelhantes ou o sistema receptor é considerado fraco em relação à fonte, continua Toury (2012, p. 200-201).

## Breve panorama do monólogo dramático

---

<sup>4</sup> [...] *The surface manifestations of these two senses may of course concur. There may indeed be circumstances under which a close reconstruction of a text’s web of relationships in an adequate fashion would override any problems of acceptability which may initially exist; for instance, when the two cultures involved in the act have had very similar literary traditions anyway, often as a result of constant contacts between them, or else when the recipient system is considerably weak vis-à-vis the source system [...]*- (Toury, 2012, p. 200)

Estima-se que as origens ou os primeiros indícios do uso de monólogos interiores/dramáticos datam da era vitoriana. Uma das origens primárias desse estilo poético, como expõe Faas (1970) pode ser atribuída à poesia de experiência, cujo sujeito lírico dos poemas pode vir a se parecer com os próprios poetas; não obstante, lembram as personas dos monólogos dramáticos no que diz respeito a expressar experiências de caráter emocional e imediato que

[...] são encontradas na "poesia da experiência" romântica e especialmente em poemas como "Tintern Abbey" ou "Dejection". Pode-se dizer que os Narradores desses poemas são idênticos aos próprios poetas, mas eles se assemelham às personalidades de monólogos dramáticos ao expressarem uma experiência emocional imediata, simpática com o enunciado. Pois mesmo em poemas puramente confessionais o poeta se dramatiza conscientemente através do Narrador de sua lírica, na própria tentativa de transmitir o efeito da espontaneidade.<sup>5</sup>

Conforme reafirmado pelo autor, é através da objetificação da poesia romântica de experiência que se vê o estabelecimento, em termos gerais, do monólogo dramático como tradição no século XIX, entre meados das décadas de 1830 a 1840 por escritores como Browning e Tennyson. Contudo, nenhum poeta pode reivindicar para si o direito ou a primazia em ter descoberto o gênero<sup>6</sup>.

Tendo em vista o contexto construído acerca do gênero poesia conforme acima, passaremos então ao corpus de tradução e análise.

## Metodologia

Para a elaboração e consequentemente realização do estudo para este artigo, a pesquisa é de caráter qualitativo e descritivo. Segundo Toury (2012, p. 95-96), o estudo trata das descrições dos dados e estratégias utilizadas durante o estudo. Assim, a descrição está calcada, em pesquisa exploratória, em elaborações de

---

<sup>5</sup> [...] are to be found in the romantic "poetry of experience" and especially in such poems as "Tintern Abbey" or "Dejection". The Speakers in these poems may be said to be identical with the poets themselves, but they nevertheless resemble the personae of dramatic monologues in expressing an immediate emotional experience, simultaneous with the utterance. For even in purely confessional poems the poet is consciously dramatizing himself through the Speaker of his lyric in the very attempt to convey the effect of spontaneity. - (Faas, 1970, p.223 - tradução nossa)

<sup>6</sup> Ibid., 1970, p. 223

hipóteses a respeito de eventos dentro da tradução literária e, no que tange a análise qualitativa, o intento foi comparar dados, bem como pensar em soluções rítmicas que poderiam de certa forma, atender às necessidades da tradução poética de monólogos.

O trabalho foi realizado inicialmente com a seleção de doze poemas, um *corpus* da coletânea *The World's Wife* (1999), com temáticas que tratam de personagens mitológicas (ou de contos de fada) o que resultou num total de doze poemas, tendo excepcionalmente *Little Red-Cap* destoando em linhas gerais do tema mitologia. Para a análise, dos doze poemas inicialmente coletados, foram escolhidos sete. Além disso, foi pesquisada também a existência de outras traduções e foi verificado que, para o contexto brasileiro, não havia traduções oficiais, mas sim, acadêmicas, disponíveis em dissertações de mestrado.

Diante disso, os materiais usados para compor o método de trabalho durante todo o processo foram glossários elaborados no formato txt. ou em planilhas xls. a fim de uma melhor organização e dicionários tais como *Cambridge*, *Linguee*, *LEXICO*, *Oxford*, etc. bem como de *CAT Tools*, tais como *CafeTran*, *Smartcat* e *CopaTrad* (para alinhamento de poemas) além de editores de texto (ex: *Word* e *Google Docs*). Outro material de suma importância para o processo de tradução foram as reflexões contidas no diário do tradutor, compiladas em um arquivo em separado com as anotações e registros das escolhas que influenciaram a tradução literária.

## Resultados

### Poema 1 - Little Red-Cap ou A garota do gorro vermelho

“Little Red-Cap” é um poema em forma de monólogo dramático, com temática “*coming of age*”, com referências ao famoso conto de fadas de Perrault — e dos irmãos Grimm — Chapeuzinho Vermelho. Por mais que este conto seja conhecido em inglês por “*Little Red-Riding Hood*”, a mesma história é conhecida também por este nome alternativo em língua inglesa.

No caso do primeiro poema, a narrativa não é só adaptada como também sofre a apropriação da voz do eu-lírico de uma figura tão conhecida na literatura infantil para uma versão amadurecida e jovem, em que Chapeuzinho Vermelho faz parte de um contexto urbano, envolvendo-se com o lobo, que não é simplesmente um vilão, mas sim, um companheiro e amante cujo eu-lírico encontra-se à sombra dele, na medida em que sua voz vai se envolvendo com a imagem do lobo contida no poema. Em termos estruturais, o poema divide-se em 7 estrofes cada qual com 6 versos, em sua maioria livres com presença de censuras e *enjambement*.

## Estratégias e desafios

Para fins de organização, uma pesquisa terminológica foi necessária por se tratar de um poema com presença de coloquialismos típicos da região da autora, para os quais, por diversas vezes, foi necessário consultar dicionários informais e de expressões idiomáticas, tais como *LEXICO*. Ainda, durante o processo de leitura e organização de glossário, observou-se a presença de rimas internas e não ao final dos versos, o que, num primeiro momento, aparentou se tratar de verso branco, mas se mostrou, após uma revisão mais cautelosa, um equívoco.

Organizado o glossário, o texto foi copiado para um arquivo e transferido para a *CAT Tool CafeTran*, sendo traduzido primeiramente pelo sentido para só posteriormente ser ajustado em questões de ritmo poético. A respeito dos desafios, expressões culturais tais como, por exemplo, a expressão *sweet sixteen: (...) sweet sixteen, never been, babe, waif, and bought me a drink (...)* do verso 12 na segunda estrofe.

Em se tratando de termos culturais, a expressão “sweet sixteen” tem um peso simbólico de amadurecimento para o gênero feminino, e está relacionada a festas que celebram a chegada dos dezesseis anos no contexto canadense e estadunidense. Já no ambiente do Reino Unido, o termo é utilizado para indicar — segundo o dicionário *LEXICO* gerenciado pela *Oxford* — os dezesseis anos como a idade da beleza e da inocência, o que também vai ao encontro do assunto tratado dentro do monólogo.

Diante deste panorama, sabe-se que no contexto latino-americano (incluindo *Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 4, p. 367-387, 2023



o Brasil), a festa que tradicionalmente marca a chegada ou o amadurecimento da “menina-mulher” é a *quinceañera* (para o contexto hispânico) ou a “festa de quinze anos” (no Brasil). Nesse caso, a solução para esse entrave foi utilizar o termo debutante que, de certa forma, resumiu o conceito cultural do termo. Como as palavras no verso 12 *sixteen* e *never been* rimam, a fim de se manter a rima interna, optou-se por sons nasais devido a questões rítmicas:

**Quadro 1 – Little Red Cap**

Texto fonte	Versão final
<i>sweet sixteen, never been, babe, waif,</i>	Debutante, nunca fui antes, meu amor, jovem boêmia

Fonte: Elaborado pelas autoras

Outro trecho em que se optou pelo uso de sons nasais para rimas internas, além da aliteração (repetição de consoantes), encontra-se na quarta estrofe; além disso, optou-se por inversões e alterações no que tange à concordância em número, a fim de se aproximar do linguajar informal do português, o que fez com que as rimas internas combinassem:

**Quadro 2 – Little Red Cap**

Texto fonte	Versão final
in his <b>wolffy drawl</b> , a paperback in his hairy paw,	em sua <b>fala arrastada lupina</b> , um livro de bolso na sua pata peluda,
One bite, <b>dead</b> . How nice, <b>breakfast in bed</b> , he said,	Uma <b>mordida, morta</b> . Que bacana, café da manhã na <b>cama</b> , disse ele,
snagged on twig and branch, murder clues. I <b>lost both shoes</b>	perdidos entre galhos e ramos, pistas de um <b>assassinato</b> . Perdi o <b>sapato</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras

## Poema 2 - Thetis ou Tétis

A história de Tétis nos remonta a Homero, bem como aos acontecimentos dentro da Ilíada e da Odisséia, já que Tétis nada mais é que a esposa de Peleu e mãe do guerreiro Aquiles, o Pelida. Houve um tempo em que Zeus e Poseidon

disputavam a mão da deusa marinha, todavia, uma profecia de Métis (ou Prometeu) previa que o filho de Tétis seria mais poderoso que o pai, destronando-o (Grimal, 2005, p. 444).

Outras versões, contam que Tétis se recusou a casar com Zeus por consideração à Hera; embora haja diferentes versões acerca do mito, foi decidido pelos olímpianos que a nereida se casaria com um mortal, decisão recebida com aversão por parte de Tétis (Cf. Grimal, 2005, p.445).

Tendo em vista o que fora proposto pelos deuses, a recusa da filha de Nereu resultou em uma perseguição intensa por parte do noivo, Peleu, que tentava capturá-la — mas sem sucesso — devido à capacidade de Tétis em se metamorfosear como bem entendesse<sup>7</sup>.

Nesse ínterim, o jovem consultou o centauro Quíron que lhe instruiu sobre como capturar a jovem e, por fim, obteve sucesso ao segurar a deusa com todas as suas forças, fazendo com que ela retornasse à sua forma original. Ambos se casaram, todavia, o casamento não foi feliz; embora Tétis tivesse dado filhos ao marido, estes não sobreviviam às tentativas de Tétis de transformá-los em imortais, sendo o único que acabou por receber atributos — menos no seu calcanhar — o seu filho Aquiles (Cf. Grimal, 2005, p. 445).

### Estratégias e desafios: inversões em prol da rima

Neste monólogo em específico, foi encontrada a presença de assonância e aliteração logo nos primeiros versos, bem como a presença de rimas internas e ao final dos versos, a partir da quarta estrofe. Um dos principais desafios líricos foi acomodar as rimas e encontrar soluções que pudessem satisfazer as demandas rítmicas. No primeiro caso, foi necessário fazer conversões de tamanho entre *Size 8/Tamanho 38*, além de sacrificar a rima interna.

**Quadro 3 – Thetis**

Texto fonte	Versão final
So I shopped for a suitable shape. <b>Size 8. Snake.</b> Big Mistake.	Logo fui comprar um tamanho decente. <b>Tamanho 38. Cobra.</b> Grande Asneira.

<sup>7</sup> Ibid, 2005, p.445

Coiled in my charmer's lap, I felt the grasp of his strangler's clasp at my nape.	Enrolada no colo do meu encantador, Senti o aperto do seu abraço estrangulador no meu cangote.
---	--

Fonte: Elaborado pelas autoras

Além disso, outros trechos também necessitaram de inversões para que fosse mantido o jogo de rimas, seja invertendo os termos dentro do verso ou mesmo fazendo a troca entre verso anterior e posterior (ver quadro abaixo); outra estratégia utilizada dentro do contexto do monólogo foi o ocultamento de parte de alguns termos, como *fighter plane* (avião de combate) para apenas avião, como forma de manter a rima com a palavra *hurricane/furacão*.

Quadro 4 – Thetis

Texto fonte	Versão final
Next I was roar, claw, 50 lb paw, jungle-floored, meateater, raw, <b>a zebra's gore</b> in my lower jaw. But my gold eye saw the guy in the grass <b>with the gun.</b> <b>Twelve-bore.</b>	Em seguida eu era um rugido, garra, 23 kg de <b>pata,</b> carnívora, crua, no chão da <b>mata,</b> <b>sangue de zebra espalhado</b> na minha mandíbula. Mas via o meu olho dourado um cara na grama com seu <b>calibre doze.</b> <b>Uma pistola.</b>
I was wind, I was gas, I was all hot air, trailed clouds for hair. I scrawled my name with a hurricane, when out of the blue roared a <b>fighter plane.</b>	Eu era vento, era gás, Eu era toda de ar quente, trilha de nuvens como cabelo. Rabisquei meu nome com um <b>furacão,</b> quando do nada rugiu um <b>avião.</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ainda sobre inversões dentro do texto poético, a estratégia em mover “calibre doze” para o penúltimo verso na quarta estrofe e deslocar “pistola” para o último segmento foi organizada de forma que pistola/mandíbula pudessem estar alinhadas ritmicamente. Esse deslocamento, no final das contas, não alterou o sentido drasticamente, a exemplo de algo que poderia prejudicar a fluidez e coesão do texto.

### Poema 3 - Mrs Midas ou Sra Midas

O segundo poema, “Mrs. Midas/Sra Midas”, é um monólogo dramático acerca das consequências do desejo de Midas ao pedir que tudo virasse ouro ao tocar os objetos. Mais especificamente o eu-lírico presente no texto é a esposa dessa personagem lendária que, segundo fontes clássicas, tais como Ovídio, governara o reino da Frígia e que, ao ajudar um velho sátiro — membro da corte de Dionísio —, a se livrar de plebeus enfurecidos, como forma de agradecimento pela ajuda do mortal, decidiu levá-lo à presença da divindade a fim de ter um desejo concedido<sup>8</sup>.

Por se tratar de uma adaptação, ou melhor, uma apropriação moderna desse mito, a voz desse poema é de uma mulher, uma esposa contemporânea que, por meio de versos, descreve as transformações sofridas, não só no nível físico —objetos transformando-se em ouro subitamente —, mas também, dentro da dinâmica entre marido e mulher, em que o discurso durante todo o poema é apropriado por ela.

## Estratégias e desafios: notas históricas

Um dos desafios encontrados no processo tradutório do monólogo, foi a questão métrica relacionada aos pentâmetros iâmbicos — uma das modalidades de escansão mais conhecidas na língua inglesa —, além da presença de versos livres da autora. Diante deste fato, tendo em vista que não seria possível gastar muito tempo com questões métricas, foi estabelecido que a prioridade seriam os esquemas rítmicos, ou melhor, a fluidez da lírica.

Ademais, um dos objetivos deste estudo foi acrescentar notas culturais a depender dos termos, já que certas menções não possuem um equivalente cultural ou não são conhecidas pelo público brasileiro. Para ilustrar essa situação, para termos como “*Fondante d'Automne*” (um tipo específico de pêra), foi preferível não traduzir e deixar como estava; enquanto para “Field of the Cloth of Gold” (Campo do Pano de Ouro), foi utilizada uma nota de rodapé explicando sobre este fato histórico em específico ocorrido durante a Era Tudor (Britannica, 2022, n.p). As pesquisas envolveram buscas em enciclopédias especializadas, tais como a *Britannica*, que

---

<sup>8</sup> Ibid, 2005, p. 310

continham informações mais completas acerca dos eventos a fim de compor as notas do tradutor.

#### Quadro 5 – Mrs Midas

Texto fonte	Versão final
a pear from a branch – we grew <b>Fondante d’Automne –</b>	uma pêra de um galho- plantamos <b>Fondante d’Automne-</b>
the Field of the Cloth of Gold and of Miss Macready.	<b>Campo do Pano de Ouro</b> e na Senhorita Macready.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Durante as pesquisas acerca do acontecimento histórico, tomou-se conhecimento de que o evento em específico acima citado aconteceu durante o reinado de Henrique VIII, perto de Calais. Segundo relatos dos cronistas da época, para recepcionar ambos os monarcas da Inglaterra e da França, foram erguidos pavilhões luxuosos para recepcionar ambos os monarcas da Inglaterra e França, suntuosamente decorados com tecidos finos, o que levou este encontro diplomático a ficar conhecido pelo nome “*Field of the Cloth of Gold*”, em língua portuguesa “Campo do Pano de Ouro” (Cf. Britannica, 2022, n.p).

#### Poema 4 - From Mrs Tiresias ou da Sra Tirésias

Em “Mrs Tiresias/Sra Tirésias” temos um monólogo cujo eu-lírico é feminino, com toques de ironia e humor, que narra em uma perspectiva moderna o episódio das *Metamorfoses* de Ovídio, em que o adivinho Tirésias se transformou em mulher ao se defrontar com duas serpentes copulando (além de ter matado a serpente fêmea), o que culminou na sua metamorfose em mulher<sup>9</sup>.

Na mitologia, Tirésias passa cerca de sete anos vagando em sua forma feminina até que, coincidentemente, no mesmo local, viu duas cobras copulando, interferiu novamente no ato e voltou a ser homem; sendo mais tarde consultado por Zeus e Hera — tendo em vista que Tirésias já havia passado pelos dois gêneros — quando estes estavam tendo uma contenda conjugal<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Ibid, 2005, p. 450

<sup>10</sup> Ibid, 2005, p. 450

Assim, ao criar uma persona, ou seja, uma esposa para Tirésias, a autora confere uma nova abordagem mitológica ao (re)contar este fato, bem como suas consequências, por meio de uma nova voz poética que se apropria do discurso da contemporaneidade, uma reivindicação acerca do apagamento do discurso feminino de personagens míticas, ressignificando seu protagonismo (Ostriker, 1982, p. 71-72).

## Estratégias e desafios

O poema não possui um padrão de rimas específico, mas assim como o restante do *corpus* selecionado, ele apresenta presença de censuras e o uso de termos regionais, tais como “gardening kecks” (calças de jardinagem), o que representou um desafio considerável, pois demandou uma pesquisa mais aprofundada em relação ao objeto. O quadro abaixo ilustra de forma um pouco mais clara a solução encontrada:

**Quadro 6 – Mrs Midas**

Texto fonte	Versão final
and a jacket in Harris tweed	e uma jaqueta de <b>tweed</b> Harris
wearing his <b>gardening kecks</b> ,	usando suas <b>calças de jardinagem</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Diante disso, logo nas primeiras estrofes, são mencionados alguns elementos de vestuário como uma jaqueta feita de *tweed* - um tecido quente - além de “gardening kecks”. Em relação ao “tweed”, este é uma espécie de tecido grosso feito de lã, enquanto que “kecks” significa “calça” ou “roupa íntima/cueca” informalmente, de acordo com o dialeto da região da autora. Por fim, a solução encontrada foi manter a palavra “tweed” em sua forma original e traduzir o segundo termo para “calças de jardinagem” (Cambridge Dictionary, 2022, n.p)

## Poema 5 - Pygmalion's Bride ou A Noiva de Pigmalião

De acordo com fontes mitológicas, Pigmalião era um artesão que se encantara profundamente por sua obra: uma estátua de marfim representando uma

mulher. Arrebatado pela paixão, ele suplicou à Afrodite para que encontrasse uma mulher semelhante à sua escultura. Durante uma das festas dedicadas à deusa, ao chegar em sua morada, viu que sua própria obra ganhara vida por intermédio da deusa e assim, Pigmalião desposou Galatéia tendo uma filha com ela<sup>11</sup>.

Todavia, o poema de Duffy aborda este mito apropriando-se da voz de Galatéia, que se encontra presa a um relacionamento abusivo sendo constantemente moldada, objetificada e violada por seu parceiro. Porém, o eu-lírico feminino, durante quase todo o monólogo, conhece as fraquezas da sociedade patriarcal e as subverte, estando à frente da figura do opressor.

## Estratégias e desafios: ídiche, rimas e outras inversões

Para que o par “out/shout” pudesse rimar, foi necessário que houvesse uma inversão nas três últimas rimas da segunda estrofe, logo, o antepenúltimo segmento passou a rimar com o último verso do bloco, que termina em -ar. Dessa forma, foi preciso investir em rimas pobres terminadas em -ia ou -ava, associadas ao pretérito imperfeito para denotar uma ação que costumava ocorrer.

**Quadro 7 – Mrs Midas**

Texto fonte	Versão final
I heard the sea. I drowned him <b>out</b> . I heard him <b>shout</b> .	Eu o <b>afoguei</b> . Eu ouvia o <b>mar</b> . Ouvi ele <b>gritar</b> .
So I changed tack, grew warm, like candle wax, kissed back, was soft, was pliable, began to moan, got hot, got wild, arched, coiled, writhed, begged for his child, and at the climax screamed my head off - all an act.	Então o plano eu mudava, como cera de vela, aquecia, outra vez beijava, era flexível, era macia, comecei a gemer, intenso, insano ficava , arqueada, enrolada, contorcida, por um filho seu implorava, e no calor da emoção gritei até não poder mais- tudo atuação.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

<sup>11</sup> Ibid., 2005, p. 373

Apesar das estratégias, outras expressões coloquiais da língua tais como “*girly things*” e expressões de origem iídiche “*shtum*” mostraram-se igualmente conflitantes, tendo em vista sua carga cultural. Diante de tal circunstância, durante as pesquisas foi averiguado que “*girly*” é uma variação do adjetivo “*girlie*”, usado para caracterizar coisas relacionadas a “meninhas” ou coisas muito femininas, porém optou-se por traduzir “*girly things*” como “feminices” a fim de englobar e ampliar a abrangência do significado (Cambridge Dictionary, 2022, n.p).

Outro termo que chamou a atenção durante o processo e que foi registrado no diário de tradução, foi a palavra “*shtum*” que provém da língua iídiche, falada por grupos judaicos *ashkenazim* da Europa e incorporada por países de língua inglesa, tais como EUA e Inglaterra onde há uma forte presença da imigração judaica<sup>12</sup>. Aparentemente, “*shtum*” significa “ficar quieto, não dizer nada que comprometa a integridade da pessoa, calado, etc”. Por questões culturais, foi necessário manter a palavra do jeito que estava no original e acrescentou-se uma nota de rodapé (Cf. Cambridge Dictionary, 2022, n.p; Lexico, 2022, n.p).

## Poema 6 - Mrs Icarus ou Sra Ícaro

Para entendermos melhor como se dá a dinâmica dentro deste poema em específico, é necessário que sejam abordadas as versões acerca do mito de Ícaro. O jovem era filho do habilidoso inventor Dédalo com uma escrava e fora comissionado ao pai do rapaz — pelo rei de Creta — a construção de um labirinto para aprisionar o Minotauro<sup>13</sup>.

Ambos foram presos no local, por ordem de Minos, depois que Teseu matou o monstro, conseguindo, com a ajuda de Ariadne. Para escapar do labirinto, Dédalo confeccionou para si e para o filho asas de penas fixadas com cera, alçando voo da ilha. Por mais que seu pai o tivesse advertido para que não voasse tão alto, Ícaro ignorou imprudentemente as instruções, voando para perto do sol, o que acabou por derreter suas asas e, conseqüentemente, fazê-lo cair no mar<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Ibid., 2022, n.p

<sup>13</sup> Ibid., 2005, p. 113

<sup>14</sup> Ibid., 2005, p. 241

Nesse sentido, dentre a seleção de poemas, Mrs. Icarus é considerado um dos mais curtos dentro da coletânea de Duffy; seu eu-lírico comenta, de forma casualmente irônica, o relacionamento entre o Sr e a Sra Ícaro e o quão comum, pra não dizer tolo, é o fato de mulheres como ela se casarem com homens desse tipo. O poema em si não possui um padrão rítmico definido e as únicas rimas encontradas são o par “*hillock-pillock*”, além da linguagem coloquial e a repetição da consoante “t” no último verso. Durante a tradução, foram pesquisados possíveis significados para a palavra *hillock* e ao que foi verificado, significava uma espécie de colina ou montanha pequena; enquanto o outro termo, “*pillock*”, é uma gíria que significa estúpido. Assim, a solução escolhida foi utilizar “morro” e “burro”, conforme demonstrado no quadro abaixo:

**Quadro 8 – Mrs Icarus**

Texto fonte	Versão final
I'm not the first or the last to stand on a <b>hillock</b> watching the man she married prove to the world he's a <b>total, utter, absolute, Grade A</b> <b>pillock.</b>	Não sou a primeira, nem a última de pé num <b>morro</b> , observando o homem com quem ela se casou provar pro mundo inteiro que ele é um total, grande, absoluto, nota 10 em ser <b>burro.</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Nesse caso em específico, a ideia por trás das escolhas tradutórias foi mostrar o máximo possível um uso próprio da língua da cultura-alvo, utilizando termos, como “morro” que, de certa forma, fazem muito mais sentido no contexto urbano (e geográfico) brasileiro do que no contexto britânico.

## Poema 7 - Mrs Sisyphus ou Sra Sísifo

O sétimo poema aborda o mito de Sísifo, o homem que se considerava mais astuto que os próprios deuses, por meio do ponto de vista de sua mulher — possivelmente Mérope —, que reflete internamente sobre as decisões consideradas estúpidas e que levaram Sísifo a empenhar-se em rolar uma pedra ladeira acima, em troca de privilégios. Embora haja versões distintas sobre o castigo de Sísifo, uma das mais conhecidas foi a tentativa de enganar a Morte/Tanatos aprisionando o

deus, impedindo-o de fazer seu trabalho; ao soltá-lo por ordem de Zeus, Sísifo é morto e levado ao Submundo, mas consegue escapar de lá persuadindo Hades para que permitisse seu retorno ao mundo dos mortais a fim de ter com a esposa<sup>15</sup>.

Após a fuga, o filho de Éolo ainda viveu por longos anos até a sua morte, quando, de fato, os deuses resolvem puni-lo com a incansável tarefa de empurrar um pedregulho morro acima, o qual, naturalmente, rolava para baixo, fazendo com que Sísifo tivesse que rolar eternamente a pedra no Submundo<sup>16</sup>.

### Estratégias e desafios: termos e gírias escoceses

Durante a montagem do glossário, um dos desafios encontrados foi a presença de rimas e coloquialismos regionais da autora, tais como o par “*kirk*”/”*dirk*”. A palavra “*kirk*” *significa* igreja, no inglês escocês, enquanto “*dirk*” é uma espécie de adaga ou punhal típico do país de origem da autora. Porém, durante a tradução, decidiu-se optar por termos mais comuns ou senão por inversões, a fim de recriar as rimas.

**Quadro 9 – Mrs Sisyphus**

Texto fonte	Versão final
That's him pushing the stone up the hill, <b>the jerk</b> . I call it a stone - it's nearer the size of a <b>kirk</b> . When he first started out, it just used to <b>irk</b> , but now its incenses me, and him, the absolute <b>berk</b> . I could do something vicious to him with a <b>dirk</b> .	É aquele ali empurrando a pedra ladeira acima, o <b>bagual</b> . Eu chamo de rocha- tá mais pra uma igreja em tamanho. Quando ele começou, só ficava chateada Poderia fazer algo cruel usando um <b>punhal</b> . mas agora isso me inflama, e ele, a <b>besta quadrada</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Uma das estratégias utilizadas para variantes regionais, tais como “*berk*” (uma palavra ofensiva), foi buscar uma equivalência cultural a fim de se manter a rima, nessa situação, optou-se pela gíria “besta quadrada” para rimar com “irritada”, que seria uma tradução aproximada do verbo “*to irk*” (aborrecer, irritar-se). Outra solução encontrada — como demonstrado nos exemplos do quadro acima — foi

<sup>15</sup> Ibid, 2005, p. 422

<sup>16</sup> Ibid, 2005, p. 423

traduzir “*jerk*” (cretino, idiota, etc) para a variante gaúcha/sulista brasileira, bagual. O raciocínio para a escolha desta palavra teve como objetivo conferir não só o regionalismo característico de Duffy, como também o efeito pejorativo acentuado que o eu-lírico do poema atribui a Sísifo: um sujeito rude e pouco agradável no trato social, inclusive na visão de sua esposa.

## Considerações finais

A pesquisa demonstrou-se produtiva para o aprendizado e funcionamento de uma modalidade considerada antiga e tradicional (a atividade de traduzir), mas ao mesmo tempo, desafiadora. Foi observado que é necessário que o tradutor seja um pesquisador em potencial, especialmente no que diz respeito à transposição e apropriação de culturas ou novos sistemas para a língua alvo.

Dessa forma, ao debruçarmos um pouco mais para refletir a questão da intraduzibilidade poética, comprova-se cada vez mais o quão híbrido o gênero em sua língua fonte pode ser. Comprova, também, como resultados obtidos por meio de soluções que podem vir a agradar ao público leitor (ou não) podem causar impacto na cultura receptora. Ademais, conforme Pym (2017), sob uma perspectiva descritivista, há uma análise criteriosa de conteúdos para o processamento tradutório. Assim, conforme demonstramos nas análises acima, as traduções se transformam a partir de seu processamento/construção na língua alvo, e se concretizam, considerando-se também seus elementos estruturais, próprios do gênero. Sobre tais elementos estruturais, conforme demonstramos também nessa pesquisa, os sistemas de ambas as línguas, fonte e alvo, podem coincidir ou não. E ao não coincidirem, nos encaminha novamente à busca de soluções para a manutenção e sustentação do processamento de construção da tradução, considerando também sua essência de sentido. Ainda assim, há a tentativa de elementos estruturais que minimamente se aproximem.

Faz-se necessário lembrar dos desafios de interpretação do texto poético, em um emaranhado de interrelações históricas e culturais, antes mesmo de uma possível tarefa de tradução. Assim, o tradutor é, antes de tudo, um leitor, que constrói percepções do que lê e do mundo à sua volta para poder recriá-lo em outra

língua/outra percepção. Tal desafio se torna ainda maior com a característica intrínseca da poesia enquanto arte.

Assim, considerando as reflexões sobre tal prática tradutória, é inegável que o tradutor de poesia sempre faz uma escolha - seja a do sentido, seja a da musicalidade com as rimas, seja a da estrutura poética. Independente da escolha, ao final há uma materialidade textual ali traduzida, eminente e de resultado igualmente rico, independente das escolhas feitas. A grande recompensa é sempre para o leitor.

## Referências

AMORIM, L. M. Tradução e identidade. In: AMORIM, L.M.; RODRIGUES, C.C.; STUPIELLO, E. N. A. (Ed.). *Tradução: perspectivas teóricas e práticas*. São Paulo: Editora UNESP. E-book. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ASHKENAZI. In: *Encyclopedia Britannica*, 2022. Disponível em <https://www.britannica.com/topic/Ashkenazi>. Acesso em: 11 maio. 2022.

BOSI, A. *O Ser e o Tempo na Poesia*. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRITTO, P. H. *A Tradução Literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DUFFY, C. A. *The World's Wife*. London: Picador, 1999.

FAAS, K. E. *Notes towards a History of the Dramatic Monologue*. *Anglia*, [S.l.] v. 88, n. 2, p. 222-232, 1970. DOI: <https://doi.org/10.1515/angl.1970.1970.88.222>. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/angl.1970.1970.88.222/html>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FIELD OF CLOTH OF GOLD. In: *Encyclopedia Britannica*, 2022. Disponível em: <https://www.britannica.com/place/Field-of-Cloth-of-Gold> . Acesso em: 11 maio 2022.

GIRLY. In *Cambridge Dictionary*, 2022. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/girlie?q=girly> . Acesso em: 20 out. 2022.

GONÇALVES, R. T.; FLORES, G. G. *Algo infiel: corpo, performance e tradução*. São Paulo: n-1 Edições, 2017.

GRIMAL, P. *Dicionário de mitologia grega e romana*. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

LEFEVERE, A.; BASSNET, S. *Introduction: Proust's Grandmother and The Thousand And One Nights: The Cultural Turn In Translation Studies*. In: BASSNET, S.; LEFEVERE, A. (ed.). *Translation, History and Culture*. Londres: Printer Publishers, 1990. p. 1-13.

MARTINDALE, C. *Redeeming the Text: The Validity of Comparisons of Classical and Postclassical Literature (A View from Britain)*. *Arion: A Journal of Humanities and the Classics*, v. 1, n. 3, p. 45-75, 1991. DOI: não há DOI. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20163488>. Acesso em: 22 dez. 2023.

OSTRIKER, A. "The Thieves of Language: Women Poets and Revisionist Mythmaking." *Signs*, [S.l.], v. 8, n. 1, University of Chicago Press, p. 68–90, 1982, Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3173482>. Acesso em: 22 dez. 2023.

PYM, A. *Explorando teorias da tradução*. trad. Rodrigo Borges de Faveri, Claudia Borges de Faveri, Juliana Steil. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem, cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SHTUM. In: *Cambridge Dictionary*, 2022. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/schtum?q=Shtum>. Acesso em: 20 out. 2022.

SHTUM. In: *Lexico.com*: Definitions, Meanings and Spanish Translations. Disponível em: <https://www.lexico.com/>. Acesso em: 5 maio. 2022.

TOURY, G. *Descriptive Translation Studies—and beyond*: Revised edition. John Benjamins Publishing, 2012.

Recebido em: 10 nov. 2023.

Aprovado em: 23 dez. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Inez Nerez  
Revisor(a) de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana  
Revisora de língua espanhola: Daiane Aparecida Martins

## **Efeitos de sentidos do discurso de uma Big Tech sobre o PL das Fake News**

### ***Meaning effects in a Big Tech's discourse on the PL of Fake News bill***

### ***Efectos de sentido en el discurso de una Big Tech sobre el PL de las Fake News***

Eber Fernandes de Almeida Júnior<sup>1</sup>

 0000-0002-1339-2328

Bruno Roncada<sup>2</sup>

 0009-0008-9663-4257

Christiano Titoneli Santana<sup>3</sup>

 0009-0004-6096-5805

**Resumo:** O algoritmo é a figura privilegiada atualmente para observarmos a determinação das práticas enunciativas midiáticas das Big Techs, o papel delas como sujeitos discursivo-ideológicos que trabalham simbolicamente para estabilizar uma série de evidências semânticas que naturaliza a formação social em que se encontram sujeitos. À luz da Análise de Discurso materialista, proposta por autores como Michel Pêcheux e Eni Orlandi, analisamos discursivamente distintas nomeações jornalístico-midiáticas para o Projeto de Lei 2630/2020 acerca da regulamentação das mídias digitais, levando-se em consideração a respectiva técnica informacional. A empresa *Google* (se) autorizou, em abril de 2023, enunciados assertivos acerca do projeto, midiaticado como “PL das Fake News”, em seu endereço principal: “o PL das Fake News pode aumentar a confusão sobre o que é verdade ou mentira no Brasil” e “o PL das Fake News pode piorar sua internet”. Tal nomeação deriva de um processo de transposição do jurídico para o jornalístico pela compreensão de efeitos de sustentação. Nosso objetivo é apontar a produção de efeitos de sentidos para o PL 2630/2020 em dizeres jornalísticos e interpretar quais dentre eles sustentam os dizeres de uma Big Tech como o *Google*.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso. Mídia. Política.

**Abstract:** The algorithm stands as a privileged entity for scrutinizing the determination of media enunciative practices by Big Tech companies, which function as discursive-ideological

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudo de Linguagem. Universidade Federal Fluminense. E-mail: eberjunior@id.uff.br

<sup>2</sup> Mestre em Estudos de Linguagem. Universidade Federal Fluminense. E-mail: brunoroncada@id.uff.br

<sup>3</sup> Doutor em Estudos de Linguagem. IFNMG. E-mail: christianio.titoneli@gmail.com.

subjects, symbolically working to stabilize a range of semantic evidences that naturalize the social framework to which they are subject. In light of Materialist Discourse Analysis, as proposed by scholars such as Michel Pêcheux and Eni Orlandi, we discursively analyze different journalistic-media denominations for the Legislative Bill 2630/2020 regarding the regulation of digital media, taking into account the respective informational technique. In April 2023, Google authorized assertive statements about the Legislative Bill, dubbed the "Fake News Bill," on its main platform. Statements such as "the Fake News Bill may increase confusion about what is true or false in Brazil" and "the Fake News Bill may worsen your internet" were pronounced. This naming process involves the transposition of legal discourse into journalistic discourse through an understanding of sustaining meaning effects. Our goal is to highlight the production of meaning effects for Bill 2630/2020 (in Brazil) in journalistic expressions and interpret which of these support the statements of a Big Tech entity like Google.

**Keywords:** Discourse Analysis. Media. Politics.

**Resúmen:** El algoritmo es la figura privilegiada en la actualidad para observar la determinación de las prácticas enunciativas de las Big Techs, su papel como sujetos discursivo-ideológicos que trabajan simbólicamente para estabilizar una serie de evidencias semánticas que naturalizan la formación social en la que se encuentran inmersos. A la luz del Análisis del Discurso materialista, propuesto por autores como Michel Pêcheux y Eni Orlandi, analizamos discursivamente diversas denominaciones periodístico-mediáticas para el Proyecto de Ley 2630/2020 sobre la regulación de los medios digitales, teniendo en cuenta la técnica informativa respectiva. La empresa Google autorizó, en abril de 2023, enunciados afirmativos sobre el proyecto, mediado como "PL de las Fake News", en su sitio principal: "el PL de las Fake News puede aumentar la confusión sobre lo que es verdad o mentira en Brasil" y "el PL de las Fake News puede empeorar su internet". Esta denominación se deriva de un proceso de transposición de lo jurídico a lo periodístico a través de la comprensión de efectos de sustentación. Nuestro objetivo es señalar la producción de efectos de sentido para el PL 2630/2020 en expresiones periodísticas e interpretar cuáles de ellos respaldan las expresiones de una Big Tech como Google.

**Palavras clave:** Análisis del discurso materialista; medios de comunicación. Política.

## Introdução

Diariamente, são efetuadas 99.000 buscas por segundo no *Google*, isto é, um saldo final de 8,5 bilhões de pesquisas ao dia. A adesão massiva ao respectivo domínio na web se reflete no estatuto sócio-econômico da empresa homônima, que lidera 91% do mercado de dados<sup>4</sup>. Além de ferramenta de buscas e empresa dominante no espaço digital, *Google* projeta-se como sujeito enunciativo: seleciona páginas disponíveis, na web, promove anunciantes e elege eventos "dignos" de

---

<sup>4</sup> Todos os dados sobre o número de buscas e a fatia da empresa no mercado de dados foram retirados do seguinte endereço: <https://techjury.net/blog/how-much-data-is-created-every-day/>. Acesso em: 05 de set. de 2023.



comentário e comemoração<sup>5</sup>. Em outras palavras, uma seleção algorítmica de textualidades e acontecimentos ocorre nos rituais das práticas digitais. Nem sociológico nem ontológico, esse sujeito possui história (d)e linguagem, logo, inscrito em discursos de uma formação social.

A Análise do Discurso Materialista (AD) entende o supramencionado *status quo* como efeito das condições de produção das práticas sociais e discursivas em/por sujeitos, que se inscrevem nelas como tomadas de posição na história e na língua, por sua vez, determinadas pela Ideologia e pelo Inconsciente como estruturas-funcionamento (Pêcheux, [1975] 2014). A língua, assim, comparece na teoria discursiva como a base significativa sobre a qual processos discursivos determinados – diga-se, dialeticamente – se desenrolam por consensos ou dissensos em relações de aliança, ou polêmica ou, ainda, denegação em relação ao dizer. A língua como componente opaco da prática discursiva é a materialidade sobre a qual sujeitos trabalham evidências ideológicas representativas das relações de forças no par dominação-resistência, na forma de efeitos ilusórios de estabilidade semântico-referencial.

Em suma, a partir dessa abordagem teórico-metodológica, tributária de certa leitura da Teoria Discursiva em uma relação dialética – jogada à luz de uma concepção de sujeito psicanalítica – com a Linguística e com o Materialismo Histórico, o discurso é o indício constitutivo da ausência de outro(s) discurso(s), efeitos de sentidos (Pêcheux, [1969] 2010). Há discurso por/para sujeitos (Orlandi, [1999] 2020). É pela existência sócio-histórica do outro que podemos compreender discursivamente que um enunciado pode sempre tornar-se outro (Pêcheux, [1983] 2015)

Neste texto, propomos apresentar determinadas noções teórico-metodológicas da AD, de modo a analisar nomeações linguisticamente divergentes sobre o Projeto de Lei 2630/2020, tal como construído pelo discurso jurídico e retomado como efeito de pré-construído em discursos jornalístico-midiáticos no ano de 2023. Conforme Roncada, Fernandes de Almeida

---

<sup>5</sup> *Google* utiliza seu principal endereço para projetar, por exemplo, personalidades, datas comemorativas e lugares, dignos de solenidade, usualmente, na celebração de centenários.

Júnior e Titoneli Santana (2023, p. 79), ao analisarem o funcionamento das nomeações jornalísticas para Propostas de Emenda à Constituição (PEC), a atribuição de numerais como complemento nominal de textos de tal natureza, pelos rituais jurídico-políticos, tem sua contraparte jornalístico-midiática dita “por uma linguagem menos bordada em algarismos”, que “(re)textualiza modos de nomeação de caráter didático para a PEC”. Defendemos que o efeito de didatismo desse funcionamento comparece similarmente nas contrapartes jornalístico-midiáticas de/para os Projetos de Lei (PL) – a saber: a fórmula *PL de/sobre X*, sendo X ocupado por uma determinação nominal não numérica. Portanto, partimos de um acontecimento, a repercussão do referido projeto de lei, e o modo como foi trabalhado simbolicamente por dizeres do *Google*. A definição de pré-construído, que implica o funcionamento do interdiscurso como complexo dos discursos possíveis, será conceituado mais à frente.

Em 27 de abril de 2023, *Google* reserva espaço em seu domínio principal para destacar certos enunciados: “o PL das Fake News pode aumentar a confusão sobre o que é verdade ou mentira no Brasil” e, sua variante, “o PL das Fake News pode piorar sua internet”, que constituem nosso *corpus*. Ao clicar em um deles, localizados abaixo dos botões de busca, o leitor é direcionado para publicações<sup>6</sup> com o mesmo efeito de polemizar o *PL das Fake News*, escrita pelo diretor de relações governamentais e políticas públicas da empresa no Brasil, assim autodenominado textualmente. A designação “PL das Fake News” aponta para um dos modos midiático-jornalísticos de circulação deste objeto discursivo e, inclusive, a própria maneira como é simbolizado juridicamente: o Projeto de Lei 2630/2020<sup>7</sup> do discurso jurídico desliza sentidos em *PL das Fake News*, do discurso jornalístico,

<sup>6</sup> O texto se encontra no Blog Oficial do Google, na seção “novidades da empresa”, disponível em: <https://www.google.com/url?q=https://blog.google/intl/pt-br/novidades/iniciativas/como-o-pl-2630-pode-piorar-a-sua-internet/&sa=D&source=docs&ust=1699607148071292&usq=AOvVaw35WflcsKBRcq89St31IFgC>. Acesso em: 10 de nov. de 2023.

<sup>7</sup> Interessante se faz destacar que no site do Senado, como condição de circulação midiática, o projeto é nomeado *PL das Fakes News*, enquanto que em seu documento, não. Disponível, respectivamente, em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141944>; Acesso em: 10 de nov. de 2023. [https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8110634&ts=1697571574911&disposition=inli ne&\\_gl=1\\*2oef1x\\*\\_ga\\*MTQ1Mjc2ODc1Ni4xNjk5NTc2NDMw\\*\\_ga\\_CW3ZH25XMK\\*MTY5OTU3NjQzM C4xLjAuMTY5OTU3NjQzM C4wLjAuMA](https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8110634&ts=1697571574911&disposition=inli ne&_gl=1*2oef1x*_ga*MTQ1Mjc2ODc1Ni4xNjk5NTc2NDMw*_ga_CW3ZH25XMK*MTY5OTU3NjQzM C4xLjAuMTY5OTU3NjQzM C4wLjAuMA). Acesso em: 10 de nov. de 2023.

uma vez que a prática de didatização como relato explicativo dos fatos e a nomeação destes, característicos das práticas jornalísticas, atravessa o modo de (se) dizer da lei.

Outra possibilidade em circulação pelo discurso jornalístico é *PL da Censura*, que inscreve uma relação polêmica entre discursos em conflito, uma cisão nos sentidos em disputa para o PL, embora dois nomes distintos em sua especificidade linguística possam corresponder a um mesmo efeito discursivo em determinadas condições de produção. Língua e discurso se reclamam, mas possuem ordens diferentes. Formulações linguísticas de qualquer tipo não possuem relação de sentidos *a priori*, mas sempre determinadas pelas condições de produção em que sujeitos tomam posição (Pêcheux, [1975] 2014).

O *PL da Censura* se inscreve em um modo de existência discursivo, fora do efeito de acordo político produzido, por se tratar de um texto assumido pelo senado brasileiro como *PL das Fake News*. Portanto, tal nomeação pertence propriamente ao discurso midiático. Vale destacar que o primeiro endereço na ordem de seleção operada pela busca da referida designação<sup>8</sup> no site do *Google* figura uma espécie de placar, que marca supostamente o número de votos contra e a favor do projeto.

Assim, a pergunta que fica é se o enunciado da Big Tech instaura uma posição discursiva que antagoniza o par *PL das Fake News / PL da Censura* ou produz um efeito de equivalência sobre tais nomeações, isto é, uma palavra por outra em um mesmo processo discursivo, fazendo com que elas (re)produzam o mesmo efeito a partir de uma determinada tomada de posição. Logo, que matrizes de sentidos (re)produzidas e postas em circulação pelos discursos de caráter jornalístico na/da mídia sustentam discursivamente o(s) dizer(es) da Big Tech em seu endereço de entrada para seus usuários?

Primeiramente, tocaremos em pontos relativos às condições de produção que tomam parte na análise do material constitutivo do *corpus* deste trabalho. Em seguida, faremos a exposição de conceitos e noções teóricas pertinentes para nossos objetivos, descrevendo o processo de constituição do *corpus* e reformulando as questões enumeradas acima a partir do dispositivo teórico da AD.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.pldacensura.com/>. Acesso em: 10 de nov. de 2023.

## Das condições de produção em torno do PL 2630/2020

O PL 2630/2020 visa regulamentar as práticas midiáticas de disseminação de informações falsas, recorrentes a partir do advento das mídias digitais e redes sociais no decorrer do séc. XXI. Consoante Adorno e Silveira (2019, p. 201), termos como ‘Pós-verdade’ e/ou ‘Fake News’ são sintomas de uma relação de forças em certo estado das condições de produção, ou seja, essas “[...] denominações fazem trabalhar os sentidos de verdade e mentira, real e ficção, atual e virtual” em circulação na web, ao mesmo tempo, em que atualmente se transformam as práticas jornalísticas de produção e distribuição de notícias. Disputar a “verdade” de um discurso implica imputar a “mentira” a outro, opondo “real” a “ficção”.

O projeto defende, em suma, a transparência dos provedores de internet prestadores de serviços, no Brasil, a fim de assegurar o controle não somente da difusão de *fake news*, mas também de discursos de ódio<sup>9</sup>. A regulamentação da mídia prefigurou o palco para a difusão de matérias sobre o PL nas redes sociais e sites de busca. No entanto, há suspeitas de que a leitura algorítmica pelos critérios do *Google* privilegiou conteúdos contrários ao PL<sup>10</sup> e reduziu o alcance de matérias que, senão defendiam o projeto, ao menos, supunham uma possibilidade polêmica na interlocução sobre o tema, na forma do debate público. Por determinação da Secretaria Nacional do Consumidor (Senacom) em medida cautelar, o enunciado foi retirado da plataforma sob acusação de fazer circular propaganda contra o PL 2630/2020<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Vale pontuar a lucratividade do *Google* em anunciar produtos revisionistas que discursam ódio contra minorias e alguns grupos políticos. Sobre isso, ver: FINGER, V. História, Mídia Digital e Anti-Ciência: a quimera narrativa do canal Brasil Paralelo. *Historiæ*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 83–104, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/13477>. Acesso em: 8 de set. 2023.

<sup>10</sup> Para aprofundamento sobre a suspeição relatada, ver matéria do portal G1 que se refere a estudo desenvolvido pelo NetLab/UFRJ, disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/05/01/mpf-questiona-google-sobre-possivel-favorecimento-de-conteudos-contrarios-ao-pl-das-fake-news-em-resultados-de-busca.ghtml>. Acesso em: 10 de nov. de 2023.

<sup>11</sup> Sobre a decisão do governo, ver matérias da CNN Brasil e do portal G1, disponíveis em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/google-retira-mensagem-contraria-pl-das-fake-news-da-pagina-inicial/>. Acesso em: 06 de nov. de 2023; e <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/05/02/governo-manda-google-sinalizar-como-publicidade-material-feito-pela-empresa-contraria-pl-das-fake-news.ghtml>. Acesso em: 10 de nov. de 2023.

Contudo, sob o fator de mercantilização da informação no capitalismo contemporâneo, este circunstancia a disputa simbólica por sentidos através do mecanismo dominante da fetichização da mercadoria em práticas de uma formação social que se quer/impõe globalizada. A troca venal da informação revitaliza um dos eixos fundamentais do desenvolvimento do complexo capitalista: a lucratividade, que determinará os sentidos dos dizeres produzidos na mídia digital, plataforma porta-voz de dizeres corporativistas e neoliberais.

A infraestrutura que passa a constituir o domínio digital da internet em seus primórdios se modifica pela presença de uma técnica informacional distributiva de conteúdos: o algoritmo, que, nos rituais práticos de uso das tecnologias de informação, se configura como a maneira predominante de fazer circular os jornais – e com isso provocando uma reconfiguração do funcionamento, sobretudo, das práticas políticas.

O algoritmo funciona como código operador do processamento de softwares conhecidos como motores de rastreo, que, conforme critérios previamente programados, em frações de segundos, produzem análises de endereços disponíveis que atendam às palavras-chave ativadas pela escrita de usuários, em entradas linguísticas no sistema de buscas. Assim, é o caso das condições de manipulação dessa técnica em nosso *corpus*, sendo que “programação prévia” aponta para tomada de posição do elaborador da linguagem do software.

Há, pois, três vias de uma relação complexa, tanto técnica quanto ideológica, que sobre determinam a enunciação e a leitura, materializadas por tal ferramenta na mídia digital: as buscas por palavras-chave, que refletem a prática de uso das ferramentas disponibilizadas pelas Big Tech, sendo o *Google* uma das principais; a forja de critérios algoritmizados pelo site de buscas, que reflete o pendor ideológico de quem detém a propriedade da ferramenta, jurídica e digitalmente; e a estada ativa de endereços digitais que podem ou não atender aos critérios “automáticos” do processamento informático de um site de buscas, como se esses não estivessem pré-programados por uma posição ideológica, na estrutura de uma relação de forças.

Detectamos diferentes formulações postas em circulação pelo *Google* que corroboram nossa elaboração analítica acerca da sobredeterminação técnico-ideológica das ferramentas de busca. Sobre o PL, seis dessas formulações se destacam: “Acaba protegendo quem produz desinformação”, “Coloca em risco o acesso e a distribuição gratuita de conteúdo na Internet”, “Dá amplos poderes a um órgão governamental para decidir o que os brasileiros podem ver na internet”, “Traz sérias ameaças à liberdade de expressão”, “Prejudica empresas e anunciantes brasileiros” e “Dificulta o acesso dos brasileiros à Busca do *Google* ao tratar buscadores como redes sociais”<sup>12</sup>.

Essas formulações se constituem por um discurso transversal de regulamentação da internet a partir de 1994, nos Estados Unidos, motivado por uma defesa do público infantil. Proposta em 1995 e aprovada em 1996, a Lei de Comunicações aprovada durante o governo Bill Clinton destacava a criminalização da distribuição de material pornográfico e determinava a isenção de responsabilidade das empresas de tecnologias pela atividade de postagem de conteúdo por seus usuários. Essa reprodução jurídica do direito à privacidade de empresas privadas ainda segue em vigor. A lei americana serviu de base para a sanção, em 2014, do Marco Civil da internet brasileira por meio da Lei 12.965<sup>13</sup>, que isenta exatamente plataformas digitais como *Google*, *Telegram*, *Instagram*, *Facebook*, dentre outras, de responsabilidade pela sua atividade no país. De 1996 a 2014, a internet passa, como dissemos, de mera rede de comunicação digital à estrutura produtiva de informações – ela se torna a forma de apreender ilusoriamente o “mundo” em escala global, embora possua um real de exclusão de várias pessoas ao seu acesso. A lucratividade em viralizações de “conteúdo” pré-determinado é o fundamento das relações permitidas pelas Big Techs, - relações em que anunciantes podem lucrar econômica e politicamente com isso. São essas as bases das condições para se regulamentar as mídias.

---

<sup>12</sup>

Disponível

em:

<https://blog.google/intl/pt-br/novidades/iniciativas/como-o-pl-2630-pode-piorar-a-sua-internet/>. Acesso em: 07 de set. de 2023.

<sup>13</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm). Acesso em: 10 de nov. de 2023.

Por efeito da estrutura técnico-ideológica na vida política contemporânea de vários países, influenciando, inclusive, em eleições de diversas nações<sup>14</sup>, uma onda de propostas de regulamentação, assim, teve início, donde podemos mencionar primeiramente o *Netzwerkdurchsetzungsgesetz* (NETZDEG)<sup>15</sup>, de 2017. Essa lei determina que as empresas de tecnologia removam imediatamente qualquer material tipificado como ilegal. Não discutiremos em detalhes aspectos das referidas leis desde 1994, nem problematizaremos suas consequências, mas precisaremos uma observação como gesto de interpretação em relação à reprodução/transformação desse discurso: do efeito de retomada da lei americana em outros países, estes passam atualmente a sanar as interferências das empresas do Vale do Silício em sua política nacional. Sintetizamos a relação de forças entre Big Techs e Estados-nação em posições-sujeito *globalizante* e *nacionalizante*. Sobre isso voltaremos mais à frente.

Quanto à tomada de posição do *Google*, o efeito de contraposição ao PL é enformado em um espaço que normalmente não o seria: abaixo dos botões de *pesquisa google* e *estou com sorte*, centralizados no site da ferramenta. Não temos registro de posicionamentos tão explícitos da empresa sobre questões do tipo – embora, dir-se-ia, suas intervenções fossem feitas pela técnica algorítmico-ideológica do seu código. Os dois enunciados inscritos pelo *Google* a respeito da regulamentação da mídia abrem o funcionamento para o hipertexto, sob a forma de um enunciado que leva a outro (de um blog da empresa). Ela joga com a centralidade da informação acerca da intervenção política no funcionamento da mídia em território nacional. E realimenta-se de uma memória das práticas em que, na ordem do dia, deve-se dar atenção exclusiva a assuntos de extrema urgência, que são somente comunicados como tais e em tais circunstâncias.

*Google* é uma empresa multinacional pertencente ao conglomerado Alphabet Inc. Além de ferramentas de buscas, ela oferece também serviços de tradução computacional de línguas pelo *Google Translator*; de armazenamento de dados, pelo

---

<sup>14</sup> Para saber mais sobre a influência das empresas de tecnologia em resultados eleitorais e no processo democrático, ver os documentários *Privacidade Hackeada* (2019), de Karim Amer e Jehane Noujaim, e *Dilema das Redes* (2020), de Jeff Orlowski, ambos disponíveis no Netflix.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.gesetze-im-internet.de/netzdg/BJNR335210017.html>. Acesso em: 10 de nov. de 2023.

*Google Drive*; rastreamento geográfico e visualização de mapas, pelo *Google Maps*; de compartilhamento de vídeos, pelo Youtube etc, que se instalam pelas “condições de uso e privacidade” conforme as políticas de acesso postas pela empresa. Produz-se um efeito de sentido para a relação entre empresa e usuário: o de um serviço prestado, que auxilia o usuário na própria vida, sua vida prática. Com isso, conseguimos justificar a pertinência da questão, uma vez que

A rápida ascensão das plataformas digitais produziu um Estado do bem-estar privatizado, paralelo e praticamente invisível, no qual muitas de nossas atividades cotidianas são fortemente subsidiadas por grandes empresas de tecnologia (interessadas em nossos dados) ou, no caso de organizações menores e *startups*, financiadas por investidores de risco confiantes de que as perdas no curto prazo vão lhes assegurar o domínio no longo prazo (Morozov, 2018, p. 146).

O “serviço” oferecido pelas Big Techs se paga pelo preço dos dados dos usuários, que ao consumi-lo trabalham para o aprimoramento do algoritmo dos sistemas operacionais da empresa. Nessas condições de produção, onde próteses se instalam sobre o corpo e satélites, sobre o globo, a interface não se limita a uma tela de vidro. Ela é/faz linguagem na história e atesta que toda prática é política.

## **Do interdiscurso às nomeações de um texto da Lei: fundamentação teórico-metodológica**

Uma análise discursiva que se quer materialista postula a não cisão entre teoria e método, na medida em que a especificidade material do objeto analítico se configura à luz de um lugar de medição epistemológica constitutivo do quadro teórico em que a própria análise se inscreve, a saber:

Ele reside a nosso ver, na articulação de três regiões do conhecimento científico:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Convém explicitar ainda que essas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica) (Fuchs; Pêcheux, [1975] 2010, p. 160).



O Materialismo Histórico faz entrada por meio de uma leitura de Louis Althusser (1970) a respeito do conceito de ideologia; a Linguística, a respeito da descrição do material empírico que resultará no *corpus discursivo*, sendo isto o pressuposto para que a análise discursiva se dê; a Teoria do Discurso, a respeito da rejeição epistemológica ao subjetivismo quanto à própria noção de sujeito – na introdução, apresentamos essa noção como posição na estrutura de uma relação histórica de forças. Junto ao conceito de Ideologia, o conceito de Inconsciente descentraliza a noção de sujeito em duas frentes: ele não conhece o que pensa/diz por determinações processuais na história (exterioridade) e pelo *recalque* de tais determinações (interioridade). Esse funcionamento conjunto se sintetiza no dispositivo teórico como uma teoria não subjetivista da subjetividade (Pêcheux, [1975] 2010).

A língua em sua não transparência e o sujeito em seu (des)conhecimento do processo que o produz, estão subordinados à Ideologia<sup>16</sup> como mecanismo que naturaliza *evidências semântico-subjetivas* e que se realiza pela *interpelação* do sujeito a uma prática, a um discurso. Para Althusser ([1970] 1996), ela representa a mediação imaginária do sujeito com as condições reais de sua existência material, possuindo, assim, existência material, isto é, ela se realiza nas práticas e nas representações que se fazem (d)as classes (posições-sujeito) de/em uma relação de forças, e isto através dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Os AIE são discriminados em relação aos Aparelhos Repressivos de Estado (ARE): há os que funcionam pela produção do consenso e os que realizam a repressão direta do sujeito, e tais aspectos aparecem de forma gradual a depender do tipo de aparelho. Sendo o aparelho o lugar do conflito, os AIE sediam as práticas e representações de classe que denominamos, teoricamente, formações ideológicas, que se articulam por relações de dominação/resistência.

Tanto os AIE quanto às formações ideológicas são conceitos teorizados como complexos dialéticos em que um elemento da categoria se sobrepõe sobre os demais. Por exemplo, na formação social capitalista temos como motivo de nossa

---

<sup>16</sup> Ideologia, com inicial maiúscula, se distingue de ideologias, no plural. Estas são historicamente representáveis; aquela, não, conforme Althusser (1970).

análise a relação entre os rituais práticos do AIE da Jurisdição e o AIE da Informação. E na atual conjuntura, ainda domina a formação ideológica capitalista, uma vez que essa estrutura produtiva se reproduz e se justifica ideologicamente como o *natural*, o *normal*, para o sujeito inscrito nela.

Dissemos que a língua é opaca, porém, no discurso ela recebe um direcionamento semântico afetado pelo funcionamento da Ideologia. Em outras palavras, esta não reside em um elemento linguístico/significante x marcado textualmente, mas no processo que o produziu (Orlandi, 2007). Assim, a noção de *conteúdo* não se faz pertinente, pois uma palavra, expressão ou proposição terá sentidos se e somente se inscrita em uma dentre outras formações discursivas, que representam as formações ideológicas no/pelo dizer (Pêcheux, [1975] 2014).

*Aquilo que pode/deve ser dito* a partir de uma posição-sujeito em certas condições de produção produz “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada” (Pêcheux, [1975] 2014, p. 148). Daí suspendermos na introdução uma implicação polêmica automática entre *PL das Fake News* e *PL da Censura*, sendo que tais nomeações podem produzir um mesmo efeito, ou seja, estarem sujeitas pelo efeito de sinonímia produzido em uma mesma formação discursiva. Também já mencionamos o trabalho de uma formação discursiva: sobre a regulamentação das práticas midiáticas. Tal formação discursiva, até o atual momento em que se discute o PL 2630/2020, determina duas posições-sujeito, *globalizante* e *nacionalizante*, denominadas de tal maneira pelas razões já conferidas anteriormente.

Por continuidade da leitura da teoria discursiva à luz das categorias dialéticas do Materialismo Histórico junto à concepção de sujeito, como aquele que não dá origem ao que diz, as possíveis formações discursivas constituídas e em circulação em uma formação social também se demonstram como um “complexo com dominante”. Pêcheux ([1975] 2014) o denomina interdiscurso. Diante disso, o postulado dessa noção é que o dizer do sujeito voltado para si mesmo, o intradiscurso, é efeito do interdiscurso como exterioridade constitutiva. Assim, não há dizer fora de um processo em que uma suposta origem se tornou esquecida e

irrepresentável. O efeito direto disso é o sujeito se pensar/dizer-se a origem de suas opiniões, pensamentos etc. Esse é o efeito-sujeito.

O interdiscurso como exterioridade apagada para o sujeito se dissimula de duas formas para ele: esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2. Para Pêcheux ([1975] 2014), este resulta no fato de que para se produzir efeitos de sentidos sobre um elemento linguístico x, faz-se necessário o esquecimento de tipo pré-consciente do processo em que y coexiste como possibilidade. Assim, temos que se diz *da Censura* para não se dizer *das Fakes News*. Determinado por uma matriz de sentidos produz-se uma ilusão referencial na enunciação (Orlandi, [1999] 2020), em que ou se diz x ou se diz y para a construção da *referência discursiva* – e aqui não se trata de haver correlação ou não entre pensamento/linguagem/mundo tal como nas semânticas formalistas. Já o esquecimento nº 1, especificamente ideológico e de tipo inconsciente, resulta na impossibilidade do sujeito se ver/dizer fora da formação discursivo-ideológica que o assujeita.

O interdiscurso, assim, como memória do dizer (já-dito) demonstra-se analiticamente pela entrada de duas noções: o efeito de pré-construído e discurso-transverso. O efeito de pré-construído constituiria a evidência semântico-subjetiva como efeito de realidade, como aquilo que “irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado ‘antes, em outro lugar, independentemente” (Pêcheux, [1975] 2014, p. 142).

Ligado à proposição do conceito de esquecimento nº 1, tal efeito corresponde ao “sempre-já-ai” da interpelação ideológica, que “fornece-impõe’ a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o ‘mundo das coisas’)” (Pêcheux, [1975] 2014, p. 151). Ao contrário das concepções logicistas de linguagem em que se procura determinar um *valor de verdade* para uma expressão determinada, o efeito de pré-construído se constitui como a própria determinação, já orientado à produção de sentidos e relacionado diretamente à figura gramatical dos nomes próprios. O pré-construído remete “àquilo que todo mundo sabe” o que é (Pêcheux, [1975] 2014, p. 158), linearizando-se por dissimulação no intradiscurso como elemento de saber universal. Importante se faz avaliar que

Nem todo o já-dito do interdiscurso é pré-construído. Mas todo pré-construído é já-dito e possui um traço consensual universal, podendo aparecer compartilhado em formações discursivas antagônicas. O pré-construído marca o que se repete materialmente, mas não é interior, não está na palavra. Na linearidade do discurso, o pré-construído é uma determinação saturada (Garbin, [2001] 2020, p. 241).

Os pré-construídos se importam por meio da metáfora como fenômeno semântico. Chama-se discurso-transverso o processo de sustentação que estabelece possibilidade de paráfrase que os circunda e os reconecta (Pêcheux, [1984] 2015, p. 158). Ligado ao funcionamento do esquecimento nº2, o discurso-transverso constitui a articulação de formulações que se entrelaçam pelo “*sujeito em sua relação com o sentido*” na forma de um saber lateral, pensado de outro lugar, mas que articula os elementos de saber no intradiscurso (Pêcheux, [1975], 2014, p. 151). Os pré-construídos, como elementos do interdiscurso, correspondem à resposta discursiva à questão colocada sobre os fenômenos linguísticos designados como *metáfora* e os discursos-transversos, como *metonímia*, ou seja, enquanto *relação da parte com o todo* dos elementos de saber correferenciados no fio do discurso.

Isso nos conduz, pela AD, a seguirmos o indício de que

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...] toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação (Pêcheux, [1981] 2015, p. 53).

Mostrar que o sentido pode ser outro é um dos motivos da análise. É o que faremos após detalhar o processo de constituição do corpus.

## **Do método à constituição do *corpus*: primeiras entradas analíticas**

A constituição de um *corpus* em AD deriva de dois pontos. O primeiro consiste na descrição; o segundo, na interpretação dos enunciados linguísticos de base para se compreender um processo discursivo determinando (Pêcheux, [1983] 2015). No entanto, toda descrição é resultado de uma interpretação e vice-versa. Portanto, o gesto de análise emerge a partir das questões de ordem discursivo-ideológica postas pela análise sobre uma série de recortes que constituirão sequências de um

discurso possível, mais especificamente de uma formação discursiva, como definimos a seção teórico-metodológica.

Nosso *corpus* se constitui, assim, de dois enunciados que representam sequências de um discurso inscrito em uma posição-sujeito, que o sustenta e o retoma. As questões em torno do que foi desenvolvido teoricamente até aqui e que norteiam o processo de elaboração da análise são: a) Que efeitos de sentidos são produzidos para o *PL das Fake News* na mídia, sendo o *Google* o sujeito da enunciação? b) Levando-se em conta a constituição de uma formação discursiva sobre regulamentação midiática que instala duas posições-sujeito, os dizeres do *Google* refletem efeitos de um saber discursivo *globalizante* ou *nacionalizante*, como o definimos? c) Como o efeito de pré-construído para tal nomeação se articula a efeitos de sustentação no dizer do *Google* sobre o referido projeto?

## O discurso da Big Tech sobre o PL 2630/2020: análises

Vejam, agora, nessa seção, as sequências discursivas (SD), isto é, pontos de encontro entre memória (interdiscurso) e atualidade (intradiscurso) constituídas pelos enunciados “o PL das Fake News pode aumentar a confusão sobre o que é verdade ou mentira no Brasil” e sua variante, “o PL das Fake News pode piorar sua internet”, inscritos – e, como vimos anteriormente, *des-inscritos* – no site da ferramenta de buscas *Google*, conforme consta na imagem a seguir:

**Figura 1** - SD1 - Primeira formulação



**Fonte:** printscreen da página (por computador) em 01 de maio de 2023.

**Figura 2** - SD2 - Segunda formulação

*Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 4, p. 388-408, 2023



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Fonte: printscreen da página (por celular) em 01 de maio de 2023.

O enunciado “O PL das Fake News pode aumentar a confusão sobre o que é verdade ou mentira no Brasil” (SD1), representado na figura acima, configurava um link na página principal do site de busca que direcionava a um *post* do blog do *Google Brasil*, de 27 de abril de 2023. Em relação ao enunciado que aparecia na página principal, o título da postagem diverge apenas na supressão do artigo definido “O” no início da oração: “PL das Fake News pode aumentar a confusão sobre o que é verdade ou mentira”<sup>17</sup> (SD2). Ambos silenciados, isto é, retirados do endereço atualmente. Nesse caso, um efeito de distinção se produz: por um lado, a marca do artigo “O” aponta para um objeto individualizado, específico (SD1); por outro, desliza para o sentido possível de que regular a mídia pode “piorar” a relação prática do usuário com ela. Utilizaremos o título-enunciado para análise.

Em momento anterior deste trabalho, expusemos a circulação de dois tipos de nomeações para o PL 2630/2020: *PL das Fake News* e *PL da Censura*. Podemos pensar em tais nomeações como constituintes de uma memória discursiva a respeito do projeto. Eni Orlandi ([1999] 2020, p. 29) define memória discursiva como “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”.

Conforme vimos, o *Google* produz um enunciado que retoma o dizer *PL das Fake News*. A questão que fica, e que já adiantamos neste trabalho, é se esse dizer

<sup>17</sup> Disponível em: <https://blog.google/intl/pt-br/novidades/iniciativas/pl2630-2/>. Acesso em: 09 de nov. de 2023.

está operando em uma mesma direção de sentido que outros discursos que se utilizam da mesma expressão. Ou, alternativamente, se nessa reprodução há um deslocamento que direciona para uma matriz de sentido que dialoga mais com dizeres que se constituem linguisticamente como *PL da Censura*.

Se tomarmos a parte final do enunciado, “aumentar a confusão sobre o que é verdade ou mentira”, percebemos a retomada de dizeres que colocam como um problema a mistura entre informações checadas/verdadeiras e informações falsas na internet – regulamentar a mídia pode *relativizar/acabar com a verdade* (paráfrases possíveis do segmento da SD2), constituída pelo tecno-ideológico. Ou seja, as *fake news* são, inexoravelmente, algo a ser combatido. Reafirmar isso é necessário para que o argumento do *Google* – e nos parece que qualquer outro discurso – constitua-se legítimo.

Semanticamente, *PL das Fake News* também atende ao pressuposto jornalístico da neutralidade, que constitui uma imagem do fazer jornalístico. *PL das Fake News* não carrega o valor simbólico de *PL da Censura*, que coloca o projeto de lei como algo a ser combatido, a partir de dado recorte da memória discursiva. Ao contrário, a nomeação escolhida pelo *Google* retoma o dizer de caráter globalizante, que se vende universal, de que as notícias falsas precisam ser eliminadas. E nos parece crucial, neste caso, que o sujeito projete no discurso uma imagem sobre ele, na condição de empresa que está atuando para a erradicação da circulação das *fake news*. Ou seja, opera aqui o jogo das formações imaginárias, que representa as projeções no dizer que o sujeito faz sobre si, sobre o outro e sobre o objeto do discurso, como pontua Pêcheux ([1969] 1997) desde suas formulações iniciais sobre a Análise do Discurso materialista.

Dito isso, consideramos que o trecho “PL das Fake News” (SD1 e SD2) funciona discursivamente como um ponto de ancoragem para o leitor, produzindo efeitos de recontar e transmitir uma informação pretensamente isenta de qualquer intervenção, no exato momento em que ela acontece. O funcionamento ideológico da escrita jornalística produz no leitor efeitos de sentidos de como se houvesse uma suspensão de interesses econômicos da Big Tech em relação ao seu público. Isto é, cria-se ilusoriamente no enunciado um efeito de aviso e de utilidade pública, ao

mesmo tempo em que se projeta como porta-voz oficial e incontestável de um fato para o seu público-leitor, os usuários.

Com o desfecho do enunciado em “pode aumentar a confusão sobre o que é verdade ou mentira” (SD1), consideramos que, no nível da materialidade linguístico-enunciativa, o verbo “poder” marca um fazer jornalístico, preocupado também em modalizar a informação como possibilidade real, sob efeitos de uma técnica de escrita que não deve pôr-se como impositiva, porém, comprometida em relatar os acontecimentos como são. Enquanto discurso transversal, que reconecta as partes do intradiscurso, produzem-se a partir dessa prática jornalística efeitos de didatização ao buscar tornar compreensível e inteligível a informação para o público, constitutivamente dissimulando a opinião do *Google* sob efeitos de uma notícia, ou seja, *aquilo que não se comunica* nesse processo. Alinhado a isso, o julgamento político-ideológico da *Big Tech* de que o PL “pode aumentar confusão sobre o que é verdade ou mentira” (SD1) toma corpo enquanto possível consequência de um fato noticioso – efeitos estes produzidos pela escrita jornalística.

Ao final da postagem sobre a qual estamos nos debruçando analiticamente – especificamente seu título – um segundo link se faz presente. Ele direciona para outra postagem, também do blog do *Google* Brasil, e também de 27 de abril de 2023, com o seguinte título: “Como o PL 2630 pode piorar a sua internet” (SD2)<sup>18</sup>.

Aqui há a individualização de um problema que afeta a sociedade. O PL que discute notícias falsas passa a atrapalhar não somente a sociedade, como também a vida pessoal do indivíduo-usuário. Tal projeção de imagem sobre o projeto de lei parece-nos uma forte indicação das condições de produção de tal enunciado, que incluem um contexto sócio-histórico e ideológico de individualização das lutas e discussões políticas, sociais e econômicas.

Interessante observar que dentre os seis pontos que o artigo coloca como razões para ser contra o projeto de lei, o título do terceiro argumento é o seguinte:

---

<sup>18</sup> Disponível em:

<https://blog.google/intl/pt-br/novidades/iniciativas/como-o-pl-2630-pode-piorar-a-sua-internet/>. Acesso em: 09 de nov. de 2023.

“Dá amplos poderes a um órgão governamental para decidir o que os brasileiros podem ver na internet”<sup>19</sup>.

Há nesse enunciado uma retomada de dizeres que colocam o governo como entidade que não é digna de confiança. Isso dialoga com a oposição que trouxemos em momento anterior deste trabalho entre Estados-nação e Big Techs. Os governos não seriam dignos de confiança, mas as Big Techs sim? O governo, neste argumento, é projetado como entidade repressora, ou seja, promotora de censura. Daí, podemos compreender que toda construção semântico-subjetiva pela enunciação aponta para um efeito de sentido condizente com formulações como *PL da Censura*, sua possibilidade de paráfrase, nas fronteiras da formação discursiva na qual a Big Tech se inscreve.

Essa reflexão nos direciona para uma regularidade que localizamos na materialidade linguístico-discursiva, enquanto efeitos da escrita jornalística produzidos nos dois títulos-enunciados. A partir da análise dos dois títulos, é possível categorizar três movimentos que se instauram sob efeitos de uma notícia supostamente neutra e distanciada de quem a enuncia. Compreendemos os dois títulos constituídos em três movimentos: movimento 1 [Efeitos de neutralidade a partir da nomeação do PL] + movimento 2 [efeito de suspeição do PL] + movimento 3 [efeitos ideológicos de consequência, em que dissimulam o direcionamento político-ideológico do dizer do enunciador].

No movimento 1, conforme já apresentado, temos *PL das Fake News* e *PL da Censura*, que, apesar de serem nomeações diferentes, ambas foram discursivizadas em confluência com o mesmo direcionamento político-ideológico das Big Techs. No movimento 2, o verbo “pode” traz, discursivamente, certos efeitos de suspeição – um efeito de dúvida – em torno da legitimidade do projeto, encobertos por efeitos de evidência de um verbo modalizador com sentidos como possibilidade, viabilidade, capacidade, entre outros. No movimento 3, “aumentar a confusão” (SD1) e “piorar a internet” (SD2) configuram-se como efeitos noticiosos de consequência do PL, ao passo que projeta-se a Big Tech *Google* enquanto uma portadora de informações

---

<sup>19</sup> Conforme link disponibilizado na nota de rodapé anterior.

que preza pelo bem-estar público e com a qualidade da informação, apagando outros efeitos de sentidos, como preocupação com prejuízos econômicos, sua influência política, seu monopólio e poder de mercado.

## Considerações finais

Como preconiza a Análise do Discurso materialista, a língua não é transparente. Assim, nosso gesto analítico aponta especificamente para essa opacidade. Logo, a PL das Fake News pode operar semanticamente de forma semelhante a *PL da Censura*, porque, em determinadas condições de produção, revelam constituírem a mesma formação discursiva (FD) numa interdiscursividade demonstrável. Referimo-nos a uma formação discursiva que poderíamos chamar de FD *anti-PL2630/2020*, sustentada por dizeres sobre regulamentação advindo de um lugar em que se vende globalizante – na medida em que o global é efeito de uma projeção de uma classe sobre o mundo, a(s) Big Tech(s). A direção do sentido se mantém, ainda com nomenclaturas distintas para o mesmo projeto de lei.

As discussões travadas neste trabalho não buscam, de forma alguma, neutralizar gestos analíticos novos e/ou divergentes aos que aqui empreendemos. Neste momento, “criamos” apenas um efeito de fechamento, que, de fato, não passa de um efeito. Nossa expectativa é que tenhamos conseguido lançar um pouco mais de luz sobre a opacidade não apenas da língua, mas, especificamente, do discurso digital em sua relação com a discursividade jornalístico-midiática.

## Referências

ADORNO, G.; SILVEIRA, J. Pós-verdade e fake news: equívocos do político na materialidade digital. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F.S.; SOBRINHO, H.F.S. (org.). *Sujeito, sentido, resistência: entre a arte e o digital*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 201- 218.

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (notas para uma investigação). In: Theodor Adorno...[et. al.]; ZIZEK, S (Org.). *Uma mapa da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. 1ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, [1970] 1996, p. 105-142.

MOZOROV, E. *Big tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo, SP: Ubu Editora, 2018.

FUCHS, C; PÊCHEUX, M. A propósito da análise automática de discurso: atualização e perspectivas. Trad. Péricles Cunha. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, [1975] 1997, p. 159-250.

GARBIN, S.R. Pré-construído. In: LEANDRO-FERREIRA, M. C (Org.). *Glossário de termos do discurso: edição ampliada*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 139-146.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 13. ed. São Paulo, SP: Pontes, [1999] 2020.

ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). Trad. Eni Puccinelli Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, [1969] 1997, p. 59-158.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1975] 2014.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, [1983] 2015.

RONCADA, B.; FERNANDES DE ALMEIDA JÚNIOR, E.; TITONELI SANTANA, C. Os diferentes nomes para a PEC 32/2022 na mídia. *Rizoma*, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 77-95, 31 jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.17058/rzm.v12i1.18426>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma/article/view/18426>. Acesso em: 24 dez. 2023.

Recebido em: 10 nov. 2023.

Aprovado em: 24 dez. 2023

Revisora de língua portuguesa: Juliana de Barros Souto  
Revisor(a) de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana  
Revisora de língua espanhola: Daiane Aparecida Martins



## **Entrevista com a professora Maximina Freire: 50 anos de docência e pesquisa em Linguística Aplicada**

***Interview with the teacher Maximina Freire: 50 years of teaching and research in Applied Linguistics***

***Entrevista con la profesora Maximina Freire: 50 años de docencia e investigación en Lingüística Aplicada***

Maximina M. Freire<sup>1</sup>

 0000-0002-7908-1143

Vanessa Ribas Fialho<sup>2</sup>

 0000-0002-4512-4256

Alan Ricardo Costa<sup>3</sup>

 0000-0001-8132-6202

André Firpo Beviláqua<sup>4</sup>

 0000-0002-3169-3474

**Biografia:** A professora Maximina M. Freire doutorou-se em Educação pela Universidade de Toronto, Canadá, em 1997. É docente e pesquisadora na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde concluiu seu Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas em 1992. Sua produção acadêmica abarca 18 artigos publicados em periódicos e oito livros produzidos e organizados. É líder do Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade, a partir do qual orienta inúmeras pesquisas. Até o momento, já orientou 45 dissertações de mestrado e 31 teses de doutorado, além de algumas ainda em andamento. Também já supervisionou cinco estágios de pós-doutorado. É de sua autoria a primeira dissertação de mestrado em CALL (*Computer Assisted Language Learning*) no Brasil (Freire, 1992), obra considerada um dos marcos históricos de inauguração de uma comunidade científica de pesquisa em CALL, que é possivelmente a área mais transdisciplinar de uma área essencialmente transdisciplinar: a Linguística Aplicada (Leffa, 2006). Em dezembro de 2022, a professora concedeu uma

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de Toronto, Canadá. Professora Assistente da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). E-mail: mmfreire@uol.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: vanessafialho@gmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professor Adjunto na Universidade Federal de Roraima. E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com

<sup>4</sup> Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professor voluntário na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: andre.firpo@gmail.com

entrevista ao projeto CIDOLT (Ciclo de Debates Online sobre Linguagens e Tecnologias<sup>5</sup>). Na entrevista, realizada via *Google Meet*, a Prof.<sup>a</sup> Maximina lembrou o início de sua atuação docente, há 49 anos. Assim, em 2023, temos a oportunidade de celebrar uma carreira de 50 anos dedicados à educação, à formação de professores de línguas e à área de CALL, razão pela qual compartilhamos esta entrevista com o público.

**PALAVRAS-CHAVE:** Entrevista; Maximina Freire; Linguística Aplicada

**Biography:** Professor Maximina M. Freire received her PhD in Education from the University of Toronto, Canada, in 1997. She is a professor and researcher at Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP), where she completed her Master's degree in Linguistics Applied to Teaching Languages in 1992. Her academic production includes 18 articles published in journals and 8 books that were produced and organized. She is the leader of the Research Group on the Hermeneutic-Phenomenological Approach and Complexity, in which she advises countless research studies. To date, she has advised 45 Master's degree theses and 31 Doctoral degree dissertations, in addition to others still in progress. She has also supervised 5 Postdoctoral internships. She is the author of the first Master's degree thesis in CALL (Computer Assisted Language Learning) in Brazil (Freire, 1992), a piece considered one of the historic milestones in inaugurating a scientific research community in CALL, which is possibly the most transdisciplinary area of an essentially transdisciplinary area: Applied Linguistics (Leffa, 2006). In December 2022, the professor gave an interview to the CIDOLT project (Cycle of Online Debates on Languages and Technologies). In the interview, carried out via Google Meet, Prof. Maximina recalled the beginning of her teaching career, 49 years ago. Thus, in 2023, we have the opportunity to celebrate a 50-year career dedicated to education, to language teacher training, and to CALL area, which is why we share this interview with the public.

**KEYWORDS:** Interview; Maximina Freire; Applied Linguistics

**Biografía:** La profesora Maximina M. Freire recibió su Doctorado en Educación por la Universidad de Toronto, Canadá, en 1997. Es docente e investigadora de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), donde realizó su Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas en 1992. Su producción académica incluye 18 artículos publicados en revistas y ocho libros producidos y organizados. Es líder del Grupo de Investigación sobre el Enfoque Hermenéutico-Fenomenológico y Complejidad, desde el que orienta numerosos estudios de investigación. Hasta el momento, ha dirigido 45 disertaciones de maestría y 31 tesis de doctorado, además de algunas aún en proceso. Ha también supervisado cinco pasantías postdoctorales. Es de su autoría la primera disertación de maestría en CALL (Aprendizaje de Idiomas Asistido por Computadora) en Brasil (Freire, 1992), trabajo considerado uno de los marcos históricos en la inauguración de una comunidad de investigación científica en CALL, que es posiblemente el área más transdisciplinaria de un área esencialmente transdisciplinaria: la Lingüística Aplicada (Leffa, 2006). En diciembre de 2022, la profesora concedió una entrevista al proyecto CIDOLT (Ciclo de Debates Online sobre Lenguajes y Tecnologías). En la entrevista, realizada a través de Google Meet, la Prof.<sup>a</sup> Maximina recordó el inicio de su carrera docente, hace 49 años. Así, en el año 2023, tenemos la oportunidad de celebrar 50 años de trayectoria

---

<sup>5</sup> Projeto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em parceria com a Universidade Federal de Roraima, registrado no Gabinete de Projetos - GAP/CAL/UFSM, sob o número 056587, com foco na interlocução entre pesquisadores interessados no estudo da relação entre Linguagem e Tecnologia.

dedicada a la educación, la formación de docentes de lenguas y al área CALL, motivo por el cual compartimos con el público esta entrevista.

**PALABRAS-CLAVE:** Entrevista; Maximina Freire; Lingüística aplicada

### Imagem 1 - Professora Maximina



**Fonte:** Acervo pessoal de Maximina M. Freire.

## Perguntas

**1 - Vanessa, Alan e André: Professora Maximina, considerando toda a sua carreira e experiência, como a senhora vê a inserção das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de línguas no passado e no presente?**

**Maximina Freire:** Penso que a questão da tecnologia foi, no passado, um grande desafio. Quando eu comecei, na década de 90 (agora a gente diz "no final do século passado"), essa questão era um grande desafio. Quando eu dizia que pesquisava a inserção do computador no ensino e na aprendizagem, as pessoas arregalavam os olhos e diziam: "Mas você é louca? O país passa fome e você vai pesquisar sobre o computador no ensino?". Aquilo me revoltava um pouco no início. Eu dizia: "Tudo bem, o computador não vai resolver o problema da fome, mas eu também não vou deixar de pesquisar algo que me intriga apenas porque eu, sozinha, não vou conseguir resolver o problema da fome. Acho que talvez eu consiga resolver outras questões que levem a diminuir os problemas que afetam a

educação de uma forma geral".

Então, no início, era muito difícil. A tecnologia era muito cara. Comprar um computador significava importar um computador. O meu primeiro eu comprei em 1990, foi importado, eu paguei cerca de dois mil dólares, o que na época era uma quantia muito cara. Também era difícil encontrarmos programas para computador, e encontrar pessoas que nos ensinassem a mexer com o computador, especialmente quando era uma mulher que dizia que queria aprender. Aquele era um universo masculino, um universo dos programadores. O que uma mulher queria nesse universo? Havia uma série de dificuldades de diversas naturezas.

Aos poucos, fui vencendo essas barreiras. Na época em que eu decidi fazer o Mestrado (Freire, 1992) e seguir por esse caminho, lembro que havia apenas uma dissertação defendida na área, e era na Educação, do Prof. Fernando José de Almeida, na área de tecnologia direcionada ao ensino de forma mais ampla. Quando fui conversar com uma potencial orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Heloisa Collins, ela me disse: "Olha, eu também não entendo muito, mas estudo com você!". Ela foi uma pessoa que topou correr o risco de estudar e desbravar essa área. Naquele momento, foi uma atitude de desbravamento de um território desconhecido. O que eu fazia na época era: quando havia alguma feira de informática, eu ia e tentava comprar softwares, geralmente de jogos, pois havia pouca coisa direcionada ao ensino. Aí tentava aplicar ou adaptar para o ensino. E o que havia direcionado ao ensino de línguas, na verdade, era algo muito chato, muito estruturalista, não era bem o que eu queria. Aos poucos, a coisa foi sendo um pouco mais divulgada, e conhecida. As pessoas foram vendo que CALL não era um monstro ou um bicho de sete cabeças.

Acontece que, no nosso percurso de CALL (Paiva, 2019), em que tivemos somente o computador, foi um período muito curto, pois em 1994 e 1995 já tínhamos a internet. Basicamente, a gente saiu da inclusão do computador na sala de aula para a inclusão da internet na sala de aula. Nosso período de CALL com ênfase no *Computer*, um CALL "raíz", foi curto. Logo já passamos para o uso da internet, do e-mail, e tudo se popularizou rapidamente. Houve uma possibilidade de acesso maior. O equipamento barateou, ficou mais acessível. Nesse meio tempo, veio o Windows, que também facilitava o acesso. Era mais fácil de usar, pois você não

precisava de noções de programação. Tudo isso facilitou muito.

Depois vieram as redes sociais. Continuamos com esse sentido de "desbravar", mas o território agora já não é tão desconhecido e misterioso quanto já foi. Ele continua tendo certo mistério, continua tendo muita coisa para descobrirmos, mas temos mais conhecimentos também, um conhecimento prévio que não tínhamos antigamente. Hoje muito mais pessoas se interessam e, por isso, o desenvolvimento da nossa área é muito mais rápido. Se compararmos o desenvolvimento da área no Brasil com o desenvolvimento em outros países, percebemos que começamos mais tarde, mas avançamos muito mais rápido. Nós alcançamos outros países rapidamente.

Ainda temos muito a fazer. Ainda há o grande desafio da infraestrutura, principalmente nas nossas escolas públicas. Não é? Talvez seja esse o nosso maior desafio, junto da questão da formação de professores. Com maior infraestrutura na escola, podemos formar mais e melhor os professores. O desafio continua. E ele sempre vai continuar, porque sempre surgirão coisas novas.

**2 - Vanessa, Alan e André: Considerando os 30 anos desde que tivemos a primeira dissertação de Mestrado defendida na área, isto é, a sua dissertação, defendida em 1992, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-SP, como a senhora vê a comunidade de CALL na atualidade? O que mudou?**

**Maximina Freire:** Acho que a comunidade de CALL cresceu bastante, se espalhou por todo o território nacional e está cada vez crescendo mais. Temos uma rede muito grande de pesquisadores e usuários que ainda se localizam numa faixa mais litorânea do país. O maior número de pesquisadores e programas de pós-graduação e instituições que aplicam, fazem experiências e se propõem a divulgar CALL ainda estão nos grandes centros que ficam nessa faixa mais litorânea do Brasil. Lógico, a gente tem Mato Grosso, que é um polo grande de pesquisas na área de Educação a Distância, especialmente, não é? Também nas pesquisas de usos de computador para finalidades educacionais. Mas acho que precisamos trabalhar mais no sentido de expandir essa rede, tentando abranger ainda mais o território nacional como um todo. Acho que nós temos feito muito.

Se olharmos para trás, nesses trinta anos, e olharmos para o agora, tínhamos pesquisas e eventos que pegavam muito mais o sudeste do Brasil, algo mais centralizado no eixo Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Depois foi para um polo no Sul, principalmente no Rio Grande do Sul. Aí esses eixos foram crescendo e se unindo. Esses polos cresceram quase que simultaneamente, e se uniram; com isso, foram formando pessoas que vieram do Norte e do Nordeste, e que depois voltaram e foram desenvolvendo CALL lá, implicando na criação de novos polos de pesquisa no Norte, no Nordeste e no Centro-Oeste. Essas redes vão crescendo e se conectando. Não vejo que a rede saiu do sul e do sudeste e foram pra lá. Eu vejo que pessoas também vieram de lá, aprenderam muitas coisas daqui, pois eram centros que começaram a se desenvolver, mas essas pessoas retornaram e criaram centros lá, e estão se ramificando, formando teias, cobrindo - como continuamos fazendo, né? - todo o território nacional. Acho que estamos fazendo, na medida do possível, aquilo que era o esperado, o que todos queríamos fazer: queríamos não ficar nos nossos clubinhos, mas sim fazer intercâmbio. Seria muito bom se tivéssemos mais financiamento, mais verbas para pesquisa, que pudéssemos incentivar mais esse intercâmbio, e eu me refiro nacionalmente. Eu sei que a internacionalização é uma coisa muito importante, mas eu fico preocupada, em primeiro lugar, com a nacionalização. Acho que primeiro precisamos nos fortalecer como nação, talvez seja uma coisa simultânea, não primeiro. Acho que precisamos desse fortalecimento ao mesmo tempo, nacional e internacionalmente.

Eu vejo que a pesquisa, às vezes, pende para a internacionalização, deixando um pouco de lado o intercâmbio nacional. Acho que não podemos abrir mão disso, porque, quanto mais crescermos como nação, como pesquisadores brasileiros, mais teremos força internacionalmente. Temos que ir nas duas direções ao mesmo tempo. Nesse sentido, temos muito a fazer, pois somos um país muito grande. Nossos desafios são sempre muito grandes. Muitas vezes as pessoas vêm e citam o exemplo da Finlândia. Realmente, a Finlândia é um calo no meu sapato, me desculpem os finlandeses (risos). Porque a Finlândia é do tamanho do município de São Paulo, de São Caetano do Sul, que é o município de melhor nível de vida, de saúde, de educação. Lógico que quando você diminui o tamanho, diminui o número

de pessoas, também diminui o número de problemas. Não dá para comparar Brasil e Finlândia. Lá os problemas são menores. Talvez seja mais fácil equacioná-los... aqui temos um desafio imenso! Então, talvez, levaremos mais tempo, já estamos levando mais tempo, mas acho que estamos no caminho certo. Eu acho que, se considerarmos essas três décadas de pesquisa em CALL, já fizemos bastante coisa. Poderíamos ter feito mais. Mas, puxa vida, também poderíamos ter feito menos também (risos). Ao invés de olharmos o que falta no copo para enchê-lo, podemos olhar para o que já está cheio. Acho que temos que ter um certo otimismo, ou não conseguimos. Eu continuo sendo otimista, ou eu não estaria na educação, dando aula, depois de 49 anos de magistério.

**3 - Vanessa, Alan e André: Ao longo da sua trajetória acadêmica, podemos perceber sua atuação em temas como a formação tecnológica de professores e Educação a Distância e, mais recentemente, a senhora traçou um diálogo entre Paulo Freire e Edgar Morin (Freire, 2021; Freire; Brauer, 2021). De que forma esses autores contribuem para as pesquisas em CALL no Brasil?**

**Maximina Freire:** Eu vejo os dois autores travando um diálogo educacional muito importante. Em primeiro lugar, ambos se posicionam de forma bastante combativa em relação ao paradigma simplificador e reducionista. Paulo Freire vê no diálogo, na interação, uma forma de vencer a hegemonia que o paradigma tradicional coloca, entre aquele que detém o conhecimento e aquele que precisa do conhecimento. Então, o diálogo é aquele que vai aniquilar esse distanciamento, porque ninguém detém o conhecimento. Como diz Nicolescu (1999), o conhecimento está sempre em construção, portanto, ninguém detém uma coisa que não está pronta. E o professor também está construindo conhecimento através do diálogo, continua aprendendo com o aluno, que também vai aprendendo nessa interação em que um ensina o outro. Eu, como professora, posso ajudar o meu aluno a construir conhecimentos que ele necessita, assim como esse aluno me ajuda a construir conhecimentos que eu não tenho. Muitas vezes, o aluno vem de uma realidade que eu posso não conhecer, e é esse diálogo que vai me ajudar também a crescer.

Já na visão do Morin, o conhecimento está em construção, a totalidade não

existe e o aluno e professor estão em formação. Achar que um está formado é um erro, é uma ilusão. Eu preciso conhecer a condição humana, ver que meu aluno é um ser humano como eu e que não há diferenças. Existe diversidade, mas a diversidade faz parte da vida. Existem contradições, que são partes da vida. Existem conflitos, mas alguns conflitos eu soluciono, outros conflitos eu tenho que aprender a conviver com eles. As visões de mundo desses dois filósofos-educadores são complementares e podem ser vistas como vias paralelas que, em alguns momentos, se encontram, se distanciam e voltam a se encontrar. Ou seja, elas não são paralelas o tempo todo, elas conversam, dialogam.

O diálogo de Freire é o da interação, a dialógica do Morin é a complementaridade dos opostos. Não é exatamente a mesma coisa, mas esses opostos fazem com que eu entenda mais uma parte desse todo que eu estou construindo. Nesse caso, eu tenho uma aproximação dos dois, como partes do todo e o todo da parte, formando um grande holograma. Professores e alunos, como partes de um grande sistema educacional, cada um com suas características, com suas peculiaridades, com suas semelhanças, com suas diferenças, mas trabalhando juntos nesta interação, em momentos de ordem e de desordem.

Conhecer os dois autores traz para o professor conhecimentos que o ajudam a lidar com questões do dia a dia, da sala de aula, da disciplina, por exemplo. A indisciplina na sala de aula hoje em dia, advinda de várias questões, pode estar relacionada com o fato de a escola ainda querer disciplinar o aluno, que permaneça sentado, calado, ouvindo alguém falar alguma coisa que muitas vezes não é do seu interesse. Morin (2000) chama isso de conhecimento pertinente e Paulo Freire (1993) chama de temas geradores, conhecimento da vida. Morin, a partir da articulação de vários autores, mostra a existência de pensamentos muito semelhantes, em épocas diferentes, em locais diferentes, apontando que a complexidade é um traço do ser humano. E Freire tem traços bastante complexos.

Acho que é muito importante, na formação do professor, a gente ler sobre essas várias pessoas que foram muito à frente do seu tempo, que eu chamaria de pessoas iluminadas. Paulo Freire foi uma pessoa iluminada, tirando qualquer viés político que esteja deturpado. O que ele queria era alfabetizar o nosso povo, dar

poder ao nosso povo. A partir do momento que tivermos pessoas empoderadas e pessoas que tenham esse conhecimento teórico e prático, elas serão capazes de criar contextos de ensino e de aprendizagem muito mais poderosos e potentes, fazendo com que as nossas crianças vejam muito além de um livro didático, com que elas tragam o mundo para sala de aula e levem a sala de aula para o mundo.

Morin diz que quando a criança entra na escola, ela aprende a separar tudo. Depois, quando ela sai da escola, ela cai no mundo do trabalho que não quer que ela separe mais nada, pois quer um profissional que saiba dar conta do problema e que saiba procurar a solução, não abrindo caixinhas, mas articulando aquilo que ele sabe procurar, onde tiver que procurar, juntar as peças e chegar na solução que precisa. Então a escola separa aquilo que o mundo quer que junte. Nesse sentido, temos mais uma aproximação entre Morin e Freire.

**4 - Vanessa, Alan e André: Em 1999, a senhora apresentou um trabalho sobre a preparação do material didático para cursos a distância (Freire, 1999). Quase 20 anos depois, a senhora participou de uma Mesa Redonda na X Jornada de Elaboração de materiais, Tecnologias e Aprendizagem de Línguas (JETAL), sobre o design de cursos pela via da Complexidade. Hoje em dia, o design para cursos a distância e híbridos segue sendo um tema necessário?**

**Maximina Freire:** Acho que sim. Acho que é fundamental. Acho que quando pensamos em desenhar cursos a distância, temos que ter um suporte que permita que nos estruturamos, para podermos articular teoria e prática. Acho que essa articulação teoria e prática não é algo que eu vá fazer de forma exploratória, de forma descuidada, eu preciso ter uma orientação, preciso ter um design, que me dê pelo menos uma estrutura para eu poder desenvolver esse curso. Eu não estou pensando num design fechado, como as primeiras propostas de design que nós tínhamos, em que tudo estava pensadinho, articulado, e amarrado. Eu acho que o design que temos que pensar hoje é um design que tenha flexibilidade.

A proposta de design que eu faço, Design Educacional Complexo (DEC), é uma proposta de design baseada na negociação entre professor e aluno. Ela tem um esqueleto. Lógico, o professor precisa ter até, institucionalmente, uma noção de

objetivos a alcançar. Por conta desses objetivos, ele pode traçar um esqueleto, ele sabe de onde sai e sabe onde vai chegar, certo? Isso pode ser compartilhado com os alunos. E a forma como ele chegará nesse ponto final é uma forma que pode ser negociada com os alunos, dependendo da estrutura, dependendo do tempo, dependendo do tipo de curso, essa negociação pode ser mais ou menos acentuada, pode-se ter aspectos negociáveis e aspectos não negociáveis. Por exemplo, a questão de tempo. Se for um curso que faça parte da graduação, ou parte da educação continuada, ele tem uma duração específica, ou seja, são aspectos que não podemos negociar. Se é um curso de uma instituição que tem um padrão de avaliação definido, também não é possível negociar a forma com que ela acontece. Tem uma avaliação final que vale X, você pode acrescentar outras formas de avaliação, mas você não pode tirar aquela que institucionalmente é prevista. Mas acho que o design é fundamental. Ele fornece um direcionamento de como nós e os alunos podemos seguir. O design faz com que o aluno perceba que aquilo que está sendo feito tem um motivo. Ele sai de um lugar e vai para outro. Se não, as coisas ficam meio soltas. Sabe aquele comentário que às vezes o aluno faz? Um aluno falta à aula e pergunta para o outro: "o que o professor fez hoje?". E o aluno: "ele não fez nada, ele deu um vídeo". Como se o vídeo fosse só para tapar um buraco, quando na verdade o vídeo tem uma função específica dentro do curso. Pode ter uma função. Pode ser só um tapa-buraco, mas pode ter uma função específica. Então acho que design é fundamental.

**5 - Vanessa, Alan e André: A senhora propõe um projeto de Ciclos de Formação de Educadores no qual busca estabelecer articulação entre teoria e prática que se consolide tanto na elaboração de propostas de ensino de línguas como na auto-hetero-ecoformação docente (Freire; Leffa, 2013). A parte prática do projeto prevê a preparação e a avaliação de ambientes e materiais didáticos digitais, por exemplo, que poderão ser utilizados em ambientações diversas. Qual a importância de compartilhar os materiais produzidos e de que forma estes poderiam contribuir com a formação inicial e continuada de novos professores?**

**Maximina Freire:** Bom, esse ciclo de formação de educadores surgiu com uma finalidade bastante importante. Praticamente todos os membros do grupo, incluindo eu, são ou foram bolsistas. Eu fui bolsista tanto no Mestrado quanto no Doutorado, sendo que tive o Doutorado integral no exterior. Vemos nesse ciclo de formação uma oportunidade de reverter essas bolsas que recebemos e de compartilhar nossos conhecimentos com outras pessoas. Nossa ideia é oferecer cursos, que podem ser de curta duração, oficinas ou palestras, que não são pagos, principalmente para professores da rede pública, mas não somente a eles. Nós priorizamos professores da rede pública. Havendo vagas, aceitamos também professores da rede particular, de escolas de idioma ou alunos da graduação.

Tínhamos em mente oferecer cursos com maior regularidade, mas a pandemia dificultou um pouco essa oferta. Mesmo assim, desde 2000, oferecemos cerca de cinco ou seis cursos para professores de inglês, sendo que dois deles foram sobre o WhatsApp. Esse era o local onde o curso acontecia, era realizada a preparação de aula e a discussão de recursos digitais que poderiam ser usados, exatamente porque estávamos no contexto remoto. Portanto, foram cursos em que os professores aproveitaram bastante, pois tinham ideias, discussões, aplicavam e traziam resultados. Esses foram cursos de seis semanas, um pouco mais longos.

Pretendemos organizar e documentar as orientações a respeito de como as pessoas podem utilizar os cursos que já fizemos em outros momentos, a partir de um banco de materiais que possam ser compartilhados com outras pessoas para que elas possam dar momentos de formação em suas próprias escolas, pegando os momentos de HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo). Eu não sei se vocês chamam da mesma forma, mas nós temos nas nossas escolas um horário em que os professores se reúnem para discutir questões da escola, planejamentos etc. Nessas horas, o coordenador pedagógico, por exemplo, dá alguma atividade ou cursos de formação. Nesse caso, esses formadores poderiam utilizar esse material para promover formação ou poderiam até convidar os próprios membros do grupo para desenvolverem formação na própria escola.

O nosso plano para o próximo semestre é continuar com esses cursos, tanto para professores da rede como para alunos da pós-graduação. Temos percebido

que a questão de metodologia de pesquisa tem sido um problema, então teremos, também, discussões e apresentações sobre metodologia de pesquisa.

## Referências

FREIRE, Maximina. *A interação e simulação computadorizada: uma proposta em CALL*. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

FREIRE, Maximina. O professor e a preparação do material didático para cursos a distância. *In: SEMANA DE LETRAS UNESP IBILCE*, 11., 1999, São José do Rio Preto. *Anais [...]*. São José do Rio Preto: UNESP, 1999. p. 18.

FREIRE, Maximina. Sinuosidade epistemológica e complementaridade entre Paulo Freire e Edgar Morin. *In: FREIRE, Maximina Maria (org.). Paulo Freire e Edgar Morin: emancipação e complexidade*. São José do Rio Preto: HN Editora, 2021. v. 1, p. 110-127.

FREIRE, Maximina; BRAUER, Karin Claudia Nin. A complementaridade de um diálogo entre Paulo Freire e Edgar Morin. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 24, p. 63-82, 2021.

FREIRE, Maximina; LEFFA, Vilson José. A auto-heteroecoformação tecnológica. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. v. 1, p. 59-78.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e terra, 1993.

LEFFA, Vilson José. A aprendizagem de línguas mediada por computador. *In: LEFFA, Vilson J. (org.). Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da ABRALIN*, v. 18, n. 1. 2019.

Data da entrevista: 07/12/2022.



FREIRE, M. M.; FIALHO, V. R.; COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F.  
Entrevista com a professora Maximina Freire: 50 anos de docência e pesquisa em Linguística  
Aplicada

*Recebido em: 11 ago. 2023*  
*Aprovado em: 25 set. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli*  
*Revisor de língua inglesa: Otto Ferreira*  
*Revisora de língua espanhola: Patrícia Cardoso Batista*

