

Cadernos do IL | edição nº 61
Estudos Linguísticos | setembro de 2020

Equipe Editorial

Editora-Chefe

Valéria Neto de Oliveira Monaretto

Editores

Silvana Silva

Valéria Schwuchow

Editores de Seção (Estudos Linguísticos)

Alessandra Solé

Cláudia Pavan

Ezequiel Nunes

Jussara Habel

Renata Martins da Silva

Silvana Silva

Valéria Schwuchow

Valéria Neto de Oliveira Monaretto

Vicente Cardoso Jr.

Lucas Cyrino

Editores de Texto

Aline Vargas Stawinski

Cláudia Pavan

Gabrielle Rodrigues Sirianni

Gian Franco Moretto

Júlia Campos Lucena

Leonardo Von Pfeil Rommel

Mariana Klafke

Mariane Mendes Rosa

Monique Cunha de Araújo

Paloma Petry

Raquel Ribas Meneguzzi

Bolsista

Candice Batista de Fraga

Conselho Editorial Consultivo

Adila Beatriz Naud de Moura (Unisinos), Albano Dalla Pria (UNEMAT), Alcione Corrêa Alves (UFPI), Américo Venâncio Lopes Machado Filho (UFBA), Ana Lúcia de Paula Müller (USP), Ana Lúcia Montano Boessio (Unipampa), Ana Paula Sá e Souza Pacheco (USP), Ana Paula Scher (USP), Andréia Guerini (UFSC), Andrew Nevins (UFRJ), Anelise Burmeister (UniRitter), Antônio Luciano Pontes (UERN), Aparecida Negri Isquerdo (UEL/UFMS), Aracy Graça Ernst (UCPEL), Arlinda Cantero Dorsa (UCDB-MS), Carlos Garcia Rizzon (Unipampa), Carolina Ribeiro Serra (UFRJ), Cassiano Ricardo Haag (Unisinos), Cátia de Azevedo Fronza (Unisinos), Charlotte Marie Chambelland Galves (Unicamp), Christine Siqueira Nicolaidis (UFRJ), Cirlene de Sousa Sanson (UFF), Clara Zeni Camargo Dornelles (Unipampa), Claudia Campos Soares (UFMG), Claudia Lorena Vouto da Fonseca (UFPEL), Claudia Maria Xatara (UNESP-SJRP), Claudia Mentz Martins (FURG), Cláudio Celso Alano da Cruz (UFSC), Danielle dos Santos Corpas (UFRJ), Dilys Karen Rees (UFG), Eclair Antonio Almeida Filho (UnB), Edleise Mendes (UFBA), Elena Ortiz Preuss (UFG), Elisa Guimarães Pinto

(Universidade Mackenzie-SP), Ercília Ana Cazarin (UCPel), Eunice Polônia (UFRGS), Fábio Delano Vidal Carneiro (FASETE), Fabíola Simão Padilha Trefzger (UFES), Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS), Fernando Cerisara Gil (UFPR), Florian Jaeger (University of Rochester/EUA), Gabriel de Ávila Othero (UFRGS), Gean Nunes Damulakis (UFRJ), Giovana Ferreira Gonçalves (UFPe), Helena Topa Valentim (Universidade Nova de Lisboa), Heloísa Augusta Brito de Mello (UFG), Heloisa Maria Moreira Lima de Almeida Salles (UnB), Jamesson Buarque de Souza (UFG), Janaína da Silva Cardoso (UERJ), Jania Martins Ramos (UFMG), Jaqueline Bohn Donada (UTFPR), João Manuel dos Santos Cunha (UFPe – aposentado), Jorge Alves Santana (UFG), José Gaston Hilgert (Mackenzie), Juliana Roquele Schoffen (UFRGS), Jurema José de Oliveira (UFES), Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG), Leci Borges Barbisan (PUCRS), Leonor Werneck Santos (UFRJ), Lidia Almeida Barros (UNESP), Lorenzo Vitral (UFMG), Luis Alberto Nogueira Alves (UFRJ), Luiz Carlos Martins de Souza (FAPEAM), Mailce Borges Mota (UFSC), Marcelo Barra Ferreira (USP), Marcelo Corrêa Sandmann (UFPR), Márcia Maria Cançado Lima (UFMG), Márcia Cristina Romero Lopes (UNIFESP), Márcia Sipavicius Seide (UNIOESTE), Marcos Goldnadel (UFRGS), Marcos Rogério Cordeiro Fernandes (UFMG), Maria Amélia Dalvi Salgueiro (UFES), Maria Aparecida Barbosa (USP), Maria Auxiliadora Ferreira Lima (UFPI), Maria Cristina Figueiredo Silva (UFPR), Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS), Maria da Glória Corrêa Di Fanti (PUCRS), Maria del Carmen Villarino Pardo (USC/Espanha), Maria Eduarda Giering (Unisinos), Maria Fernanda Garbero de Aragão (UFRRJ), Maria Filomena Spatti Sândalo (Unicamp), Maria Hozanete Alves de Lima (UFRN), Maria Onice Payer (UNIVAS), Maria Zilda Ferreira Cury (UFMG), Maria-Cristina Micelli Fonseca (UFC), Martha Dreyer de Andrade Silva (Unisinos), Matilde Virginia Ricardi Scaramucci (Unicamp), Mauro Nicola Póvoas (FURG), Mônica Magalhães Cavalcante (UFC), Mônica Nóbrega (UFPB), Paulo Cortes Gago (UFJF), Pedro Theobald (PUCRS), Philippe René Marie Humblé (Erasmus University College/Bélgica), Raquel Santana Santos (USP), Rejane Flor Machado (UFPe), Renato Miguel Basso (UFSCar), Rogério Santana dos Santos (UFG), Rove Luiza de Oliveira Chishman (Unisinos), Sabrina Sedlmayer (UFMG), Sara Rojo (UFMG), Sergio Romanelli (UFSC), Seung-Hwa Lee (UFMG), Silvana Kissmann (IFRS), Silvana Silva (UFRGS), Sílvia Maria Guerra Anastácio (UFBA), Simone Sarmento (UFRGS), Solange Fiuza Cardoso Yokozawa (UFG), Solange Mittmann (UFRGS), Sonia Maria Lazzarini Cyrino (Unicamp), Suênio Campos de Lucena (UNEB), Sumiko Nishitani Ikeda (PUCSP), Terezinha de Jesus Machado Maher (Unicamp), Thaís Cristófaros Alves da Silva (UFMG), Thiago Marcondes Valenzuela Bolívar (UNILA), Tony Berber Sardinha (PUCSP), Ubiratã Kickhöfel Alves (UFRGS), Valéria Silveira Brisolara (Unisinos), Vanice Maria Oliveira Sargentini (UFSCAR), Vera Helena Dentee de Mello (Unisinos), Vera Lúcia Cardoso Medeiros (Unipampa), Verónica Galíndez (USP).

Avaliadores desta edição

Ana Bocorny (UFRGS), Andrea Monzón (IFRS), Adila Naud de Moura (UNISINOS), Alena Ciulla (UFRGS), Athany Gutierres (UFFS), Caciane Medeiros (UFSM), Cláudia Lara (FURG), Carolina Fernandes (UNIPAMPA), Carolina Knack (UFRGS), Cassiano Haag (MPSC), Célia Della Mea (UFSM), Cíntea Richter (UFRGS), Dilys Karen Rees (UFG), Eduardo de Oliveira Dutra (UNIPAMPA), Elena Ortiz Preuss (UFG), Ewerton Ávila (UFRPE), Fábio Carneiro (UFC), Fábio Filho (UFRGS), Félix Miranda (UFRGS), Gean Damulakis (UFRJ), Heloísa Orsi Delgado (UFRGS), Juliana Schoffen (UFRGS), Karen Santorum (UFSM), Leonor Santos (UFRJ), Maitê Gil (IFRS), Maria José Finatto (UFRGS), Maria Lourdilene Barbosa (UFPI), Márcia Boabaid (UFSM), Margarida Rosa Alvares (UFG), Maurício Beck (UESC), Milena Hoffmann Kunrath (UFPEL), Paula Nunes (UTFPR), Raquel Chaves (UFPEL), Sara Mota (UNIPAMPA), Sumiko Ikeda (PUCRS), Terezinha Maher (UNICAMP), Tito Lívio Cruz Romão (UFC), Thiago Bolívar (UNILA), Vera Pires (UFPB), Virginia Sita Farias (UFRJ).

Editorial – nº 61 | Estudos Linguísticos 2020

Este volume 61 dos *Cadernos do Instituto de Letras*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é dedicado a Estudos Linguísticos. Diferentes temas são examinados em perspectivas de análise tanto diacrônica como sincrônica, nas áreas de tradução, terminologia e lexicologia, análise do discurso, estudos enunciativos, linguística textual, linguística aplicada, ensino de língua alemã, linguagem e filosofia. A publicação de mais um número da revista é, para nós, motivo de grande satisfação, ainda mais considerando o cenário de turbulências que a ciência brasileira tem enfrentado nos últimos anos. Se o cenário já não fosse complicado, as dificuldades impostas pela pandemia em escala global, que paralisou escolas e universidades no mundo todo também dificultaram a agilidade de alguns processos editoriais. A boa notícia é que ainda no final de 2019 conseguimos atualizar o Layout da Revista bem como alguns processos editoriais tais como a inclusão de *Template* para autores bem como tornar mais objetivo o formulário de Avaliação destinado aos pareceristas. Em função dessas duas grandes tarefas, deixamos nossos sinceros agradecimentos às doutorandas Sara Luiza Hoff e Patrícia Hoff.

Além disso, precisamos expressar o contentamento que temos de ser uma publicação atemática, garantindo a estudantes e professores brasileiros e estrangeiros um meio de publicar estudos de diferentes temas, com todos os artigos submetidos a rigoroso exame de avaliação por pares. Revistas atemáticas tem se tornado cada vez mais raras, em especial na área de Letras. Por isso, nossa luta e resistência por manter esse espaço é tão importante.

O ano de 2020 representa novidades na Equipe Editorial Executiva, com a inclusão da doutoranda Valéria de Cássia Schwuchow ao quadro de editores, permitindo uma divisão mais equitativa das tarefas executivas da publicação. Desse modo, assinam este Editorial a Editora-chefe dos *Cadernos do Instituto de Letras*, a Profa. Dra. Valéria Neto de Oliveira Monaretto, e as colegas Editoras

Profa. Dra. Silvana Silva e Profa. Valéria Schwuchow, responsáveis pela coordenação da equipe e pela organização geral das avaliações.

Ademais, agradecemos à bolsista Candice Fraga, pelo apoio na realização de suas diversas tarefas.

É preciso ressaltar que a Equipe Editorial de nossa revista é majoritariamente formada por alunos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, respeitando-se as origens desse periódico e as diferentes linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras. São eles que desempenham as funções de Editores de Seção e Editores de Texto, garantindo a confiabilidade da avaliação e a qualidade dos artigos publicados. Aos Editores de Seção Alessandra Solé, Cláudia Pavan, Ezequiel Nunes Pires, Jussara Habel, Renata Martins da Silva, Valéria Schwuchow, Valéria Monaretto, Vicente Cardoso Jr., fica registrado o nosso agradecimento pela presteza e responsabilidade do trabalho desenvolvido. Agradecemos ainda aos Editores de Texto, Aline Vargas Stawinski, Cláudia Pavan, Gabrielle Rodrigues Sirianni, Gian Franco Moretto, Júlia Campos Lucena, Leonardo Von Pfeil Rommel, Mariana Klafke, Marilane Rosa, Paloma Petry, Raquel Ribas Meneguzzi, Monique Cunha de Araújo, Valeria Monaretto, cujo trabalho é indispensável para qualidade de revisão da Revista. Agradecemos também e de maneira muito especial ao Editor de Seção Lucas Cyrino, pela colaboração na coordenação do processo de revisão textual. Finalmente, registramos agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação e ao Instituto de Letras da UFRGS pelo apoio sempre concedido à revista, bem como aos professores de diversas instituições que tão gentilmente dedicam seu tempo para a avaliação dos artigos desta publicação.

Ao leitor, fica nosso desejo de que faça proveito deste número dos *Cadernos do Instituto de Letras*.

Silvana Silva – Editora e membro da Comissão Executiva

Valéria Schwuchow - Editora e membro da Comissão Executiva

Valéria Neto de Oliveira Monaretto – Editora-Chefe

Apresentação - nº 61 | Estudos Linguísticos 2020

O número 61 dos *Cadernos do IL* reúne 14 artigos de pesquisadores – alunos e professores de graduação e de pós-graduação – de diferentes instituições de ensino superior. Apresentamos nessa edição uma compilação de textos versando sob temas e perspectivas distintas, tendo como mote a reflexão acerca da língua e da linguagem. A seguir, seguem ordenados alfabeticamente considerando o último sobrenome do primeiro autor, as pesquisas presentes no *Cadernos do IL* nº 61.

O texto **Deutschunterricht für Lehramtsstudierende: Herausforderung, durch grammatische Übungen zu motivieren** apresenta uma investigação sobre o impacto da aplicação de exercícios abertos e semi-abertos no ensino de questões gramaticais em alemão como língua estrangeira (DAF) para estudantes de licenciatura no par português – alemão. Os autores, Monique Cunha de Araújo e Fabio Anschau, concluíram que exercícios abertos e semi-abertos representam tarefas que, além de auxiliar na motivação dos estudantes, podem ser uma grande ajuda na consciência gramatical da língua estrangeira.

A teoria da enunciação de Benveniste e sua clássica distinção entre pessoa e não-pessoa são a base da reflexão apresentada por Louise Ariane da Campo, Carolina Alves Peres e Suelen Aires Boettge, no artigo **A ausência de um lugar enunciativo para as mulheres em *O Conto da Aia*: uma análise benvenistiana**. A partir das categorias *eu-tu-ele(ela)*, pensadas por Benveniste e relidas por Dufour, as autoras mostram a violenta condição de não-pessoa que é imposta às mulheres em Gilead – sociedade distópica criada pela canadense Margaret Atwood em seu romance de 1985, *O Conto da Aia* (*The Handmaid's Tale*). Numa estrutura social que interdita às mulheres as posições de *eu* e de *tu*, que lhes impossibilita um lugar de enunciação, o artigo mostra que o refúgio da protagonista e narradora June é estabelecer diálogos consigo mesma, constituindo-se como *eu* e como seu próprio *tu*, para que possa existir como pessoa e como sujeito do discurso.

Em ***Midwifery* e obstetrícia: uma variação denominativa**, Yuli Souza Carvalho trata de analisar a adequação da tradução para o português brasileiro de um termo técnico utilizado em um livro da área médica, na Inglaterra. Tendo por base a Teoria Sociocognitiva da Terminologia, a autora observa uma variação na utilização de um termo que envolve o parto, ocasionada por diferenças culturais entre a área no contexto onde se criou o termo *midwifery* (país-fonte) e do lugar de tradução do texto (país-alvo). Como consequência desse exame, a autora observa que seria importante agregar, ao trabalho de tradução, uma base em princípios que tratam da diacronia e de estruturas de categorias.

Sob a ótica da Terminologia Diacrônica e da Socioterminologia Variacionista, Fabiana Zogbi Lontra da Conceição, em seu artigo **Bolchevismo ou maximalismo: uma abordagem terminológica e diacrônica**, descreve e analisa o emprego do termo bolchevismo e de suas variantes no momento de sua introdução e início de sua circulação no Brasil. A autora utiliza, como fonte da análise, os registros jornalísticos reunidos em O Ano Vermelho (MONIZ BANDEIRA; MELO; ANDRADE, 1980) e o acervo de jornais da Hemeroteca Digital Brasileira para averiguar em que categorias de variantes do constructo de Faulstich (2001) os termos se inserem. As conclusões demonstram que a variação foi suprimida pela necessidade de definição do conceito, levando à consagração do termo bolchevismo.

No artigo **Um estudo sobre os aspectos textuais e terminológicos das certidões de casamento expedidas entre 1791 e 1916 na França** de Beatriz Curti-Contessoto e de Lidia Almeida Barros, as autoras examinam, em um *corpus* formado por 127 documentos obtidos por colaboradores e por *sites* especializados em árvores genealógicas, aspectos textuais e terminológicos, com o objetivo de se verificar a evolução desses elementos e sua relação com aspectos socioculturais e históricos da França no período. Com base na análise realizada segundo aparato metodológico da Terminologia Diacrônica, foram observadas alterações nos carimbos, na forma de datação e na disposição das informações e das leis que tratam os

casamentos civis, além de o uso de diferentes termos e expressões, sem, contudo, modificar um padrão observado quanto à organização e à elaboração de informações.

Tendo como escopo de análise uma perspectiva sociocognitivainteracionista, a autora de **O processamento cognitivo na leitura de uma prova de redação do Enem**, Alcione Tereza Corbari, a partir de sua experiência enquanto professora-pesquisadora, apresenta como são movidos os conhecimentos requeridos da atividade sociocognitiva complexa para a compreensão de texto aliando teoria e prática. Nesse sentido, conclui que o processo de produção textual depende de um bom desenvolvimento, nas aulas de língua portuguesa, de habilidades e estratégias de leitura, o que repercute na performance de estudantes na escrita de textos em diversos espaços, como o vestibular.

O artigo **A língua/linguagem e o jogo de xadrez: perspectivas teóricas em Saussure e Wittgenstein**, de autoria de Camila Pilotto Figueiredo versa sobre analogias entre as perspectivas do linguista e do filósofo acerca da metáfora do jogo de xadrez, com o objetivo de analisar como essa metáfora incide sobre a teorização do par língua/linguagem. Ainda, trata das aproximações e distanciamentos entre a metáfora do jogo de xadrez para Saussure e para Wittgenstein.

Discutindo desobediência epistêmica e colonialidade nas práticas de professores no ensino de língua inglesa, as autoras Camila Haus e Mariana Lyra Varela de Albuquerque no texto **Decolonialidade e Inglês como Língua Franca: diálogos com professores brasileiros** analisam nos discursos dos docentes, a partir de entrevistas, de que maneira esses conceitos se apresentam na prática e exemplificam a atualidade do tema, problematizando o exercício colonial presente no ensino da língua e assumindo uma postura crítica acerca do Inglês como Língua Franca (ILF).

Em **Os deslocamentos da criança no interior do reformulável e sua constituição subjetiva na aquisição da escrita: um olhar pecheutiano**, Giovane Fernandes Oliveira propõe observar a aquisição da

escrita na criança durante seu processo de alfabetização, para isso recorre às noções de “*determinações discursivas da escrita*” Indursky (2016) e de “*escrita de entremeio*” Zapelini (2016). Ao analisar o recorte de duas sequências discursivas, o autor entende, nesses casos, uma aquisição da escrita pela criança operada por um processo de transformação simbólica em que o sujeito altera sua relação com a forma escrita da língua a cada inscrição em diferentes Formações Discursivas.

O artigo intitulado **O problema do complemento circunstancial e a oração subordinada adverbial em espanhol**, escrito por Shirley de Sousa Pereira, destaca a complexa classificação do complemento circunstancial e da oração subordinada adverbial na gramática tradicional espanhola. A autora revisita diferentes enfoques teóricos da linguística hispânica. Foi constatado que a polêmica suscitada pelo chamado Complemento Circunstancial consiste em duas questões fundamentais: (I) os diversos problemas que derivam da sua classificação, baseada essencialmente em critérios semânticos e não funcionais e (II) o conhecido critério de eliminação, sem comprometer a estrutura oracional, utilizado na identificação desse complemento, bem como da sua diferenciação do suplemento.

No artigo **Sonority effects in the production of the triconsonantal sequences Ct/d]oC by Brazilian learners of L2 English**, a sequência CC]oC – em que uma consoante coronal oclusiva /t, d/ é circundada por duas consoantes heterossilábicas, como em “*liftman*” – é investigada a partir das produções de falantes de Campina Grande (PB). Felipe Santos dos Reis e Rubens Marques de Lucena, autores do trabalho, explicam que, a princípio, há três possibilidades diferentes de realização dessa sequência pelos aprendizes brasileiros do inglês: 1) sem aplicação de regras fonológicas [ˈlɪftmən]; 2) aplicação de epêntese [ˈlɪftimən]; 3) apagamento da oclusiva coronal [ˈlɪfmən]. Neste trabalho, à luz da sociolinguística variacionista, os autores testam a influência da sonoridade nesses processos fonológicos.

No artigo **Na aquarela do discurso: memória, metáfora e metonímia**, Marilane Mendes Cascaes da Rosa, analisa a música “Aquarela” do compositor Toquinho, para isso mobiliza a teoria da Análise de Discurso Materialista e as noções de memória, metáfora e metonímia. Com a proposta de pensar em cores-conceitos, a autora destaca a possibilidade de se (des)colorir os efeitos de sentido na canção. Nesse viés, as cores e os conceitos se mesclam em tons e sentidos, não se dão de modo isolados, mas sim articulados entre si, como no nó borromeano. Com a análise entendemos que memória, metáfora e metonímia se imbricam no jogo da língua, movimentando ou estabilizando os sentidos que significam ora por uma noção ora por outra. Desse modo, as noções não ocupam uma posição fixa, como cores-conceitos se misturam para produzirem novos tons e sentidos.

O texto de Adriano de Souza e Viviane de Vargas Geribone, **Leitura e negociação de sentidos: coordenadas para uma prática escolar dialógica**, expõe as habilidades apresentadas no componente de Língua portuguesa do Ensino Médio da BNCC em diálogo com um modelo sociocognitivo de construção negociada de sentidos para propor uma prática escolar em que a leitura seja interativa. Assim, tornando-se relevante às áreas de Letras e Educação, o texto se mostra de maneira efetiva àqueles que buscam sobre ensino e aprendizagem de leitura.

Wellington Gomes de Souza e Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra apresentam uma proposta didática realizada no ensino médio com foco no processo de referenciação entre textos. No artigo **Um estudo sobre a (re)construção de objetos do discurso em processos de retextualização na perspectiva do ensino**, investigam de que forma objetos do discurso presentes em um conto e em um poema lidos pelos estudantes foram retomados por estes em suas produções textuais, baseadas no gênero *notícia*. Essas transposições – e, conseqüentemente, reconstruções – dos referentes de um texto para outro são descritas no estudo como anáforas intertextuais. De acordo com Souza e Bezerra, esse processo referencial demandou dos estudantes o estabelecimento de relações de sentido entre os

textos de base e os textos que produziam, mostrando a importância de atividades de ensino de retextualização que tenham a referenciação como foco.

Manifestamos nosso entusiasmo na divulgação dessa gama de estudos científicos, contribuições imprescindíveis para o desenvolvimento dos Estudos Linguísticos.

Por fim, agradecemos o empenho dos professores avaliadores e dos membros integrantes da Equipe Editorial da revista, cuja dedicação é fundamental para a publicação de mais este número dos *Cadernos do IL*.

as editoras e os editores de seção:

Alessandra Solé

Cláudia Pavan

Ezequiel Nunes

Jussara Habel

Renata Martins da Silva

Silvana Silva

Valéria Schwuchow

Valéria Neto de Oliveira Monaretto

Vicente Cardoso Jr.

Deutschunterricht für Lehramtsstudierende: die Herausforderung, durch grammatische Übungen zu motivieren¹

German lessons for student teachers: the challenge of motivating through grammatical tasks

Monique Cunha de Araújo *

Fabio Anschau **

ZUSAMMENFASSUNG: Diese Arbeit befasst sich mit den Auswirkungen der Anwendung von offenen und halboffenen Übungen beim Unterrichten grammatischer Punkte im Fach Deutsch als Fremdsprache für Lehramtsstudierende der Fachrichtung Portugiesisch-Deutsch, vor allem in Bezug auf die Motivation im Unterricht. Mit dieser Gruppe war diesbezüglich ein gewisser Mangel an Motivation zu verzeichnen, da unter anderem bei der Festigung grammatischer Aspekte zu sehr reproduktiven Übungen eingesetzt wurden. Durch die Anwendung von offenen und halboffenen Übungen bis hin zu Grammatikfragen wurde anhand von Bewertungsbögen und Beobachtungsformular deutlich, dass diese Übungstypen auch große Hilfe bei der grammatischen Wahrnehmung der Fremdsprache sein können.

SCHLÜSSELWÖRTER: Übungenerstellung; DaF; Motivation; grammatische Wahrnehmung.

ABSTRACT: This work aims to present the results of a research on the impact of the application of open and semi-open tasks when teaching grammatical points in German as a foreign language to student teachers of Portuguese - German, especially with regard to motivation in the classroom. This group showed a certain lack of motivation in this respect, since, among other things, very reproductive exercises were used to consolidate grammatical aspects. By using open and semi-open exercises up to questions about grammar, it could be verified through assessment sheets and observation forms that these types of tasks can also be a great help in the grammatical awareness of the foreign language.

KEYWORDS: Tasks production; German as a foreign language; motivation; grammatical awareness.

* Doutoranda na linha de pesquisa Teoria, Crítica e Comparatismo do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista do DAAD (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico), mcunhadearaujo@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-0759-3614>.

** Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Diretor do Departamento de Ensino do Goethe-Institut Rio de Janeiro, fabio.anschau@goethe.de, <http://orcid.org/0000-0001-7644-5282>.

*Die von der Selbstbestimmungstheorie beschriebenen psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, sozialer Eingebundenheit und vor allem nach Autonomie nehmen zu. Und dieser Prozess kann durch positiv wirkende Faktoren gefördert werden. Dazu zählt die Transparenz der Ziele und Wege des Unterrichts sowie der anvisierten Lernfortschritte. Zugleich sollten die Studierenden das Gefühl bekommen, in einem lernförderlichen Klima zu agieren, in dem ein gerechter und respektvoller Umgang mit dem Lehrenden und untereinander praktiziert wird. Entscheidend ist demnach eine Balance zwischen einem vertieften Verständnis für das unterrichtliche Arrangement und dem eigenen Erleben im Klassenzimmer.
(SCHAT, 2019)*

1 Einleitung

In einem Vortrag an der Cambridge-Universität im Jahr 2018 erwähnte der renommierte Professor und Sprachforscher Zoltán Dörnyei wesentliche Bedingungen für eine dauerhafte Motivation der Lernenden während des Lernprozesses einer Fremdsprache. In diesem Vortrag, *Engaging language learners*, zeigte Dörnyei unter anderem wie man die Motivation der Lernenden im Unterricht fördern kann. Nicht nur verteidigt er die Motivation als Strategie, um die Lernenden im Unterricht zu begeistern, sondern bekräftigt er, dass dieses Ziel erweitert werden muss und dass das Engagement der Lernenden angestrebt werden sollte. Laut dem Linguisten ist Motivation wichtig für den ersten Schritt in der Fremdsprache, aber Engagement ist sowie ein Pakt, der das Engagement für das Weiterlernen und die Autonomie, sowohl für den Lernenden als auch für den Lehrenden, festlegt: „Motivation ist notwendig, um ‚den Deal vorzubereiten‘, aber Engagement ist unabdingbar, um ‚den Deal zu besiegeln‘“. (DÖRNYEI, 2018, eigene Übersetzung²).

¹ Dieses Projekt wurde im Rahmen der Fortbildung *Deutsch Lehren Lernen* vom Goethe-Institut und von der Bundesstaatlichen Universität von Bahia (Universidade Federal da Bahia) in Partnerschaft mit der Friedrich-Schiller-Universität Jena durchgeführt.

² „Motivation is necessary for ‚preparing the deal‘, but engagement is indispensable for ‚sealing the deal‘“.

Die Aufgabe, einen Lernenden zu engagieren, hängt natürlich nicht nur mit der Arbeit des Fremdsprachenlehrers zusammen, sondern auch mit der Rolle der Institutionen und ihre Bereitschaft, einige Strukturen und Mentalitäten zu ändern. In seiner Konzeption zur Förderung engagierter Schüler bemerkt Dörnyei, dass unter anderem das Engagement mit Aufgaben (*Learning Tasks*) äußerst wichtig ist, da er der Ansicht ist, dass die Reflexion der behandelten Themen und die unterschiedlichen Arten der Übungen Herausforderungen anbiete. Nach diesen Vorstellungen wurde dieses Projekt idealisiert, um über einige im angewendeten Lehrwerk vorgeschlagene Aufgaben nachzudenken.

Die ursprüngliche Idee dieses Projekts war es, Lehramtsstudierende in die Lage zu versetzen, über die Themen in Deutsch als Fremdsprachenunterricht nachzudenken und sie für eine Zukunft als Lehrer zu motivieren und zu engagieren. Im Unterricht wurde festgestellt, dass einige grammatische Themen in einem Muster vorlagen, das die Lernenden nur auswendig lernen konnten. Dadurch verloren sie die Motivation und behaupteten, die Sprache sei sehr kompliziert. Dieses Projekt war nur der erste Schritt für die Studierenden, sich zu engagieren und über Themen nachzudenken, die anscheinend sehr strukturell sein würden. Dazu versuchen wir zunächst, geschlossene Übungen in offene oder halboffene zu verwandeln, da die Lernenden in diesem Aufgabenmodell freier über die strukturellen Formen der Sätze nachdenken können.

Bei der Arbeit mit Lehramtsstudierenden in Deutsch als Fremdsprache wurde beobachtet, dass es an Motivation und Interesse an der Grammatik mangelte, insbesondere bei denjenigen Aspekten, die Zeit und Mühe erfordern oder die sich von den Strukturen der Muttersprache, Portugiesisch, deutlich unterscheiden. Aus diesem Grund wurden für dieses Projekt Grammatikfragen ausgewählt, die für die Lernenden große Schwierigkeiten bereiteten, beispielsweise die Deklination von Adjektiven.

Normalerweise werden nicht nur die Deklination von Adjektiven, sondern auch viele andere grammatischen Strukturen der deutschen Sprache von den Lernenden mit der traditionellen Lernmethode erfasst: auswendig lernen. Das Ziel dieses Projekts ist natürlich nicht, diese Methode zu verwerfen, sondern die

Verwendung unterschiedlicher Methoden im Unterricht zu fördern, um verschiedene Profile der Lernenden zu umfassen (vgl. GROTIAN; BEELICH, 1999, S. 50). Insbesondere zielt das Projekt darauf ab, das Bewusstsein und das Nachdenken grammatischer Strukturen in der deutschen Sprache anzuregen, um die Motivation für das Lernen dieses Themas zu erhöhen.

Damit der Einstieg neuer grammatischer Inhalte für diese Lernenden effektiv, motivierend und interessant wird, schlägt man in dieser Arbeit eine Einführung der Deklination von Adjektiven aus einer halboffenen Übung vor, in der die Lernenden dazu angehalten werden, über grammatische Strukturen nachzudenken und die sogar herauszufordern. Ebenso kann man die beiden Arten von Aktivitäten mit dieser Gruppe sowohl als eine halboffene Übung wie auch als eine geschlossene Übung durchführen, und sie mit demselben grammatischen Inhalt vergleichen.

Dieses Projekt war ziemlich aufschlussreich bei der Verwendung verschiedener Übungen im Unterricht. Darüber hinaus diente das Projekt auch zu der Stärkung der Beziehungen zwischen der Dozentin und den StudentenInnen, da die Fragestellung der Übung zuerst einen Austausch zwischen den Lernenden benötigte und schließlich die Interaktion mit der Lehrenden förderte. Das Lernklima im Unterricht wurde durch die Aktivität lockerer und die Lernenden wurden mehr und mehr auf die verschiedenen Facetten der deutschen Sprache aufmerksam. Diese Forschung wurde an der Bundesstaatlichen Universität von Pelotas (Universidade Federal de Pelotas – UFPel) mit Lehramtsstudierenden des zweiten Semesters der Jahrgänge 2017 und 2018 durchgeführt.

Zu Beginn der Arbeit mit der Gruppe wurde bemerkt, dass die Studierenden an eine traditionelle Methode des Lernens gewöhnt waren, die ausschließlich auf einem systematischen Verstehen der Grammatik mit Tabellen, Wiederholungen und Ausfüllen von Lücken beruhte. Obwohl die vorgeschlagene halboffene Übung auf einer geschlossenen Übung des verwendeten Lehrbuchs basierte, das sehr strukturelle Merkmale aufwies, bestand die Herausforderung dieses Projekts genau darin, strukturelle Aufgaben reflektierender zu gestalten

und zum Nachdenken anzuregen. Hierbei konzentriert dieses Projekt sich auch auf die Unterschiede zwischen geschlossenen und offenen Aufgaben und deren Auswirkungen auf die Motivation und das Interesse der Lernenden, um das Engagement der Lernenden zu erreichen. Da Lehramtsstudierende ein tieferes sprachliches und grammatisches Bewusstsein benötigen, wurde hier daran gedacht, grammatische und reproduktive Aufgaben offener zu gestalten, d. h. mit dem Ziel relevante grammatische Äußerungen zu thematisieren. Aufgrund eines ständigen Wiederholens einer grammatischen Struktur, kann das Erlernen manchmal langweilig und demotivierend sein. Die Ergebnisse der Forschung waren produktiv und stellten die Effektivität der Motivation und des Interesses der Lernenden dar.

2 Die Übungen im Deutschunterricht in der Deutschausbildung: einige Überlegungen

Sowohl in der Fachdidaktik als auch in der Praxis des Deutschlehrers weiß man um die Bedeutung der Übungenerstellung, insbesondere wenn man eine gute Arbeitsatmosphäre im Klassenraum anstrebt. Im Hinblick auf die Förderung von Kreativität und die Heranerziehung kritischerer Lernenden sind zweifellos die offenen Aufgabenstellungen der große Gewinner. Die Eröffnung einer Aufgabe

kann einen großen Gewinn für die Arbeitsatmosphäre in einem Klassenraum darstellen, wenn die Lernerinnen und Lerner zur Kreativität herausgefordert werden und sie sich mit paradoxer, problematischer, unerwarteter oder kontroverser Fragestellung auseinandersetzen dürfen. (SCHAT; LEGUTKE, 2012, S. 105)

Die Erstellung einer offenen Übung kann jedoch für die Lehrenden eine Herausforderung darstellen. In diesem Sinne ist es zunächst notwendig, die Übungentypen und ihre Vorteile zu konzipieren. Bei der Anwendung dieser Aufgaben muss natürlich auch der Kontext berücksichtigt werden (SCHAT;

LEGUTKE, 2012, S. 107). Daher wurde der Versuch unternommen, die grammatischen Übungen, die normalerweise mit geschlossenen Übungen verwendet werden, wie z. B. die Deklination von Adjektiven, zu *öffnen*. In unserem Fall zielte dieses Experiment darauf ab, das Interesse und die Motivation durch grammatische Übungen zu wecken, denn es wurde bemerkt, dass den Lernenden die grammatischen Themen gefallen, aber nicht die Methode, wie sie lernten. Das Lernen solcher Themen war sehr mühsam und hart, weil sie vor dem Projekt dachten, sie müssten immer die ganzen grammatischen Regeln auswendig lernen. Das Ziel war es also, die Idee, dass die Grammatikregeln auswendig gelernt werden sollen, zu entmystifizieren.

Bei diesem Versuch bot die Anwendung der offenen Übungen eine gute Möglichkeit, weil sie die subjektive Bewertung einer bestimmten Idee durch die Lernenden zu begünstigen sind (SCHART; LEGUTKE, 2012, S. 106). Darin werden die Lernenden herausgefordert, über ein bestimmtes Thema zu reflektieren, was ihre Kritik- und Analysefähigkeit fördert. Natürlich trägt nicht nur die einfache Idealisierung einer offenen Übung zum Aufbau eines Gedankenaustausches oder zur Argumentation bei, jedoch eine verstärkt handlungsorientierte Aufgabe begünstigt effektiv die Kommunikation (vgl. BOHL; KUCHARZ, 2010; KLEINKNECHT, 2010).

In den didaktisch-methodischen Prinzipien stellt man hinsichtlich der Erstellung einer Übung verschiedene Typen fest. Die handlungsorientierten Übungen sind beispielsweise auf die Idee des Handelns mit der Sprache gerichtet:

Das heißt nicht nur, andere verstehen und sich verständlich machen, sondern auch Bedeutungen von Wörtern oder Gesten aushandeln, argumentieren, Inhalte zusammenfassen, Stellung nehmen, Meinungen ausdrücken oder auf Meinungen eingehen. (FUNK *et al.*, 2012, S. 18)

An diesem Punkt wird wahrgenommen, dass das handlungsorientierte Prinzip nicht nur an der kommunikativen Praxis im Allgemeinen ausgerichtet ist, sondern auch die Optimierung der kritischen Idealisierung der Lernenden anstrebt. In Bezug auf die reflexive Konstruktion von Fremdsprachenstudenten helfen handlungsorientierte Übungen bei der Suche nach Argumenten für eine

bestimmte Idee, die verteidigt oder widerlegt werden soll. Nach unserem Verständnis jedoch können handlungsorientierte Übungen sich in einem kulturellen Bereich befinden – wenn sich die Übungen auf einen spezifisch kulturellen Kontext beziehen, wie im Fall von Landeskunde-Übungen – oder auch in einer der Lebenswelt gelegene Sphäre, wie folgt:

Den Lernenden sollten in einem handlungsorientierten Unterricht Situationen und Themen angeboten werden, die für ihre Lebenswelt bedeutungsvoll sind. Die Situationen, in denen die Lernenden im Unterricht handeln, sollten so auch außerhalb des Unterrichts vorkommen können. (FUNK *et al.*, 2012, S. 18)

Diese Art von Unterricht bzw. Übungen müssen die Lernenden in ihrer Lebenswelt lokalisieren, sodass diese Art von Übung für sie sinnvoll ist. In unserem Fall wäre die Lebenswelt der Lehramtsstudierenden ebenfalls mit einem *außerhalb des Unterrichts* verbunden, aber auch *Situationen und Themen* sollten auf ihre zukünftige Praxis als Deutschlehrende abgestimmt sein. Das bedeutet mit anderen Worten, dass den Studierenden der Deutschausbildung handlungsorientierte Übungen für ihre Praxis angeboten werden sollten, da diese einem Ideal von *bedeutungsvoll* für *ihre Lebenswelt* entsprechen.

Aus diesen Ideen lässt sich ableiten, dass die Übungen, wie erwähnt, neben der Positionierung der Lernenden in einer zukünftigen Lebenswelt auch in Bezug auf ihre Funktion – reflektieren als auch argumentieren – die Grundlagen für die Bildung und Konstitution dieser zukünftigen Lebenswelt bilden. Aus dieser Auffassung geht natürlich hervor, dass die Übungen auch eine grammatische Vertiefung enthalten müssen, d. h. sie müssen sich auch auf die konstitutiven Formen der grammatischen und sprachlichen Basis beziehen. Offensichtlich geht es nicht darum, nur und ausschließlich eine einzige theoretische Grundlage für die Erstellung der Übungen für dieses Publikum zu verteidigen, sondern ist es hier zu versuchen, die traditionelle Methode der Verzierung der angewandten Grammatikregeln anders zu verstehen und anzubieten. In diesem Sinne wird auch angenommen, dass abwechslungsreiche Übungen für diese Lernenden ideal sind, da sie mit verschiedenen Übungsformen in Kontakt treten können und somit eine größere Anzahl von Lernendenprofilen umfassen.

Wenn man sich auf die Übungen bezieht, die sich an die Lernenden einer Deutschausbildung richten, müssen wir, wie bereits erwähnt, berücksichtigen, dass sich die Handlungsorientierung auch auf das Arbeitsumfeld bezieht. Auch diese Umgebung muss in unserem Fall so strukturiert sein, dass die Form der Grammatik gleichfalls fokussiert werden kann. In diesem Sinne glauben wir, dass bei einer intensiven Anwendung von Übungen auf die reine grammatische Aufgabe gesagt werden kann, dass die formfokussierte Übungen Teil einer ersten Phase sind, um dieses Ziel zu erreichen, denn

eine sinnvolle Abfolge von inhaltsbezogenen zu formorientierten Übungen ist unserer Meinung nach schon allein durch die menschliche Neugier vorgegeben: Wir alle lesen oder hören Texte, um die Inhalte zu verstehen, nicht um neue sprachliche Formen zu erarbeiten. Erst wenn die Inhalte eines Textes den Lernenden klar sind und sie wissen, worum es im Text geht, können sie sich auf neue Formen konzentrieren. (FUNK *et al.*, 2012, S. 21)

Obwohl die DaF-Studierenden in Brasilien oft mit einem anfänglichen Sprachniveau der Fremdsprache das Studium beginnen, ist es klar, dass die Erfassung von Inhalten in gewisser Weise erleichtert wird, wenn man ihnen Leseübungen anbietet. Auf der anderen Seite versteht man, dass diese Studierenden gleichzeitig den Inhalt eines Textes verstehen sollten, d. h. sich auch auf seine Struktur konzentrieren sollten. Wenn man einfache Lückenübungen oder andere geschlossene Übungen hat, die normalerweise nach einer Kontextualisierungsaktivität eingefügt werden, werden die Lernenden mit der Form und ihren Regeln konfrontiert, da die geschlossenen Übungen einen reproduktiven Charakter haben (FUNK *et al.*, 2012, S. 31).

In diesem Sinne ist ein anderes methodologisches Prinzip wie die Personalisierung diesem Profil angemessen. Im Fall der Erstellung von Material für Studierende der Deutschausbildung ist auch das Bewusstsein für diese Strukturen äußerst relevant. Mit diesem Ziel wurde diese Forschung idealisiert, ausgehend von der Annahme, dass die formfokussierten Übungen in gewisser Weise auch handlungsorientiert sein können und durch offene Übungen die

Reflexion fördern können, wobei der Schwerpunkt auf der Motivation im Unterricht und der Interessenförderung liegt.

3 Motivation als Motor des Fremdsprachenunterrichts

Die Motivation im Unterricht ist ein Thema, das in der Fachdidaktik für DaF im Laufe der Jahre bereits untersucht und diskutiert wurde. Roths Aufsatz befasst sich mit der gemeinsamen Arbeit von Lehrenden und Lernenden. Das Bestreben, die Motivation zu fördern, beruht laut Neurowissenschaftler hauptsächlich auf der Arbeit des Lehrers. Motivierte Lernenden sind in der Lage, Strukturen länger im Gehirn gespeichert zu halten, insbesondere wenn sie emotional betroffen sind:

Interesse und Motiviertheit³ drücken sich in Erhöhung des noradrenergen Systems, das die allgemeine Aufmerksamkeit erhöht (leichter Erwartungsstress), des dopaminergen Systems (Neugier, Belohnungserwartung) und des cholinergen Systems (gezielte Aufmerksamkeit, Konzentration) aus. Diese Systeme machen die Großhirnrinde und den Hippocampus bereit zum Lernen und fördern die Verankerung des Wissensstoffes im Langzeitgedächtnis. Wie dies genau passiert, ist nicht bekannt. Bekannt ist hingegen, dass die Stärke des emotionalen Zustandes, den der Schüler als Interesse, Begeisterung, Gefesseltsein empfindet, mit der Gedächtnisleistung positiv korreliert. (ROTH, 2004. S. 503)

Die Begriffe *Motivation* und *Motivierung* mögen im Duden ähnlichen semantischen Wert haben, aber ihre Anwendungen unterscheiden sich in der angewandten Sprachforschung. Für diese Untersuchung ist die genauere Erfassung dieser beiden Formen wichtig. In der Fachliteratur wurde die Verwendung der beiden Formen in unterschiedlicher Weise verifiziert. Genauer

³ Interessant ist in diesem Zusammenhang der feine Unterschied zwischen *Motivation* und *Motiviertheit*: „Immer häufiger wird statt Motivation eher Motiviertheit genutzt. Beides steht im Duden, beides bedeutet im Prinzip das Gleiche. Motiviertheit soll jedoch besonders die Dauerhaftigkeit und Dynamik des motivierten Zustands beschreiben.“ (FRANK, Moira. *Motivierung vs. Motivation*. Hamburg: Dashöfer, 2018. Verfügbar unter: <https://www.dashoefer.de/newsletter/artikel/motivierung-vs-motivation.html> Zuletzt abgerufen: 24 Mai 2019).

gesagt hat die *Motivation* mit dem Zustand selbst zu tun, während die *Motivierung* mit dem eigentlichen Motivationsprozess einhergeht (STARK; MANDL, 2000, S. 96). Wenn in dieser Studie die Erhöhung der Motivation erwähnt wird, wird auf den allgemeinen Zustand der Lernenden verwiesen, die nicht motiviert waren. Was den Prozess der *Motivation* betrifft, bezieht er sich auf den Zweck der *Motivierung*. Das Konzept der Motivation wird in zwei weitere Arten unterteilt: die Extrinsische und die Intrinsische Motivation. Die beiden Begriffe sind für eine Forschung der Motivationstheorie und der Selbstbestimmungstheorie am relevantesten. (vgl. RIEMER, 2010; KOUSALOVÁ, 2018).

Die extrinsische Motivation bezieht sich direkt auf das *Ende* der Motivation, nämlich auf das, was die Lernenden als Belohnung erhalten, z. B. die guten Noten. In diesem Sinne werden die Lernenden von einem Abschlusspreis motiviert, der so etwas wie einen motorischen Mechanismus für die Motivation darstellt. Diese Auszeichnungen können von jeglicher Art sein, sind äußerlich und entstehen nicht aus einer intimen Manifestation des Willens. Andererseits hat die intrinsische Motivation mit Aktivität zu tun, die vom Willen getrieben wird, der von Neugier befriedigt wird. Diese Art der Motivation steht in direktem Zusammenhang mit dem Interesse der Lernenden. Wie Riemer ausführt, liegt der Unterschied zwischen beiden Motivationsarten vor allem in der Potenz des inneren Interesses und im lohnenden Interesse:

Extrinsisch motivierte Lernende benötigen Anreize, die außerhalb der Lernaufgabe liegen (z. B. Belohnungen aller Art, auch: gute Noten), während intrinsisch Motivierte aus innerem Bedürfnis, Interesse und Vergnügen eine Zielsprache Lernen. (RIEMER, 2010, S. 170)

Deshalb wird die *intrinsische* Assoziation von Interesse und Motivation als Motor für innere Zufriedenheit im Hinblick auf die Motiviertheitssensation verstanden. Aus diesem Grunde berücksichtigte dieses Projekt nicht nur die Frage, ob die Motivation durch halboffene Übungen erhöht werden soll, sondern auch, ob diese Übungen das Interesse der Lernenden an dem behandelten Thema auf irgendeine Weise geweckt haben. Es wurde verstanden, dass es nicht möglich

sein würde, die Begriffe Interesse von Motivation zu trennen, da die beiden Konzepte, wie hier schon erwähnt, in einer engen Beziehung zueinanderstehen.

4 Interesse und Motivation durch (halb)offene Übungen?

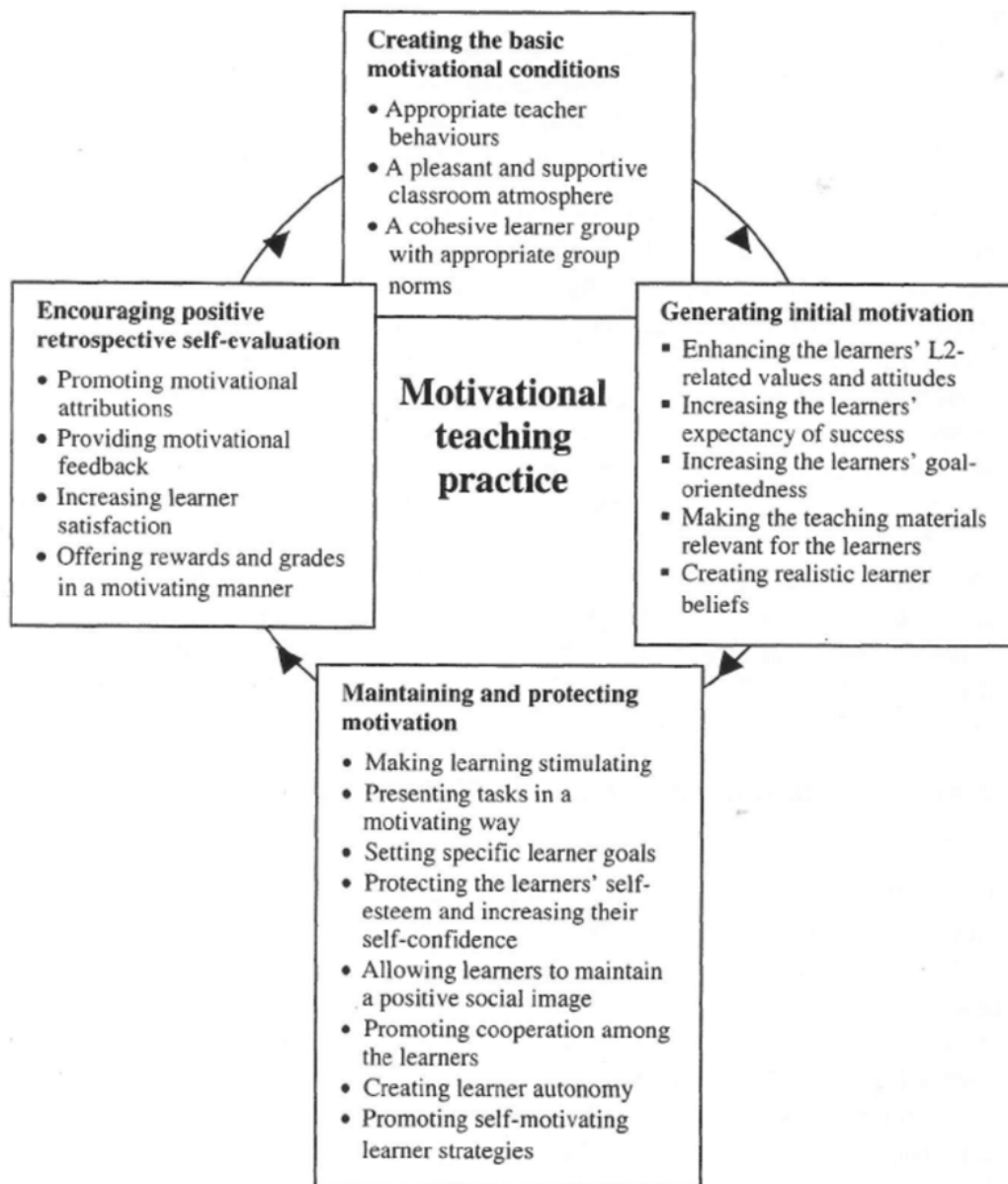
Die Motivation und das Interesse, die vom Lehrer ausgehen, sind in diesem Zusammenhang wichtig, da sie das Lernen anregen. Natürlich ist nicht nur die Motivation des Lehrers für die Aufrechterhaltung eines guten Lernklimas verantwortlich, sondern es gibt eine Reihe von Techniken und Methoden, die den Unterricht interessanter machen können. In der Tat glauben manche Lehrer, dass Motivationskurse nur durch Spiel und Verspieltheit erreicht werden können; andererseits weiß man, dass sie auch durch herausfordernde und reflektierende Übungen erreicht werden können (SCHART; LEGUTKE, 2012, S. 10). Diese Übungen sollten die Lernenden jedoch emotional erreichen (vgl. ROTH, 2003).

Die Idee einer Übung, die die Lernenden auf persönliche Weise erreicht, kann als eine Vorstellung von Personalisierung bezeichnet werden. Die Personalisierung ist einer der wichtigsten Faktoren, um die Motivation und das Interesse an einer Übung zu steigern, wie Hermann Funk *et al.* nahelegen:

Bei der Personalisierung [...] geht es darum, die Motivation beim Lernen zu erhöhen und das Gelernte besser zu behalten. Dazu sollten Übungen und Aufgaben einen persönlichen Bezug zu den Lernenden haben, und die Lernenden sollten aktiv in den Unterricht mit einbezogen werden. (FUNK; KUHN *et al.*, 2012, S. 22)

In einer kreisförmigen Vorstellung des Motivationsprozesses im DaF Unterricht, die Dörnyei in Abbildung 1 vorschlägt, wird bezeichnet, dass das vom Lehrer hergestellte Material extrem relevant ist, insbesondere wenn es mit seiner Personalisierung zusammenhängt. Nach Funk und Kuhn *et al.* berücksichtigt dieser Prozess auch die Relevanz dieses Materials für die Lernenden, in erster Linie bei der Schaffung realistischer Überzeugungen im Lernprozess.

Abbildung 1: Komponenten des motivationsfördernden Lehrens im Fremdsprachenunterricht



Quelle: DÖRNYEI *apud* KOUSALOVÁ, 2018, S. 38

Nach Dörnyeis Festlegungen könnte man in diesem Zusammenhang sagen, dass man in einer persönlicheren Übung Beispiele für Übungen mit individualisierten Fragen hat, wie beispielsweise: *Was haben Sie heute gemacht?* oder *was würden Sie tun, wenn Sie im Lotto gewinnen würden?* Diese Fragen gehen von einer Idee offener Übungen aus, auf die man zuvor hingewiesen hat.

Aus dieser Perspektive wird angenommen, dass die Idee einer offenen Aufgabe eine einfache Lösung für die Reflexion grammatikalischer Fragen im Fall von Lehramtsstudenten sein kann, denn “offene Aufgaben geben den Lernenden viel Freiheit. Sie können ihre ganze Kreativität einsetzen und sind nicht beschränkt auf bestimmte Denkwege oder Interpretationen“ (INSTITUTO GOETHE, [200-?]).

Bei offenen Fragen kann ihre Verwendung in Übungen viele Vorteile anbieten, insbesondere bei der Lösung von Problemen, mit denen die Lernenden konfrontiert sind, wie Wienert sagt: „Vermehrt offene Fragen einzusetzen ist auch eine Form, kompetenzorientiert zu unterrichten und Schüler/innen dazu anzuhalten, Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich [zu] nutzen (2003, S. 27)“. Im Falle von Lehramtsstudierenden können diese Fragen die Studierenden in der Regel auf die Karriere vorbereiten, da diese Lernenden in der Zukunft auch problematische Fragen von ihren Lernenden erhalten. Solche

Fragestellung schafft nicht nur Denkmöglichkeiten als (geschlossene Übungen), sondern öffnet auch den Raum für einen intensiven Austausch über unterschiedliche Interpretationen und Ideen. Das kann zur Entwicklung eines lernförderlichen Klimas beitragen. (SCHAT; LEGUTKE, 2012, S. 107)

Mit anderen Worten kann man sagen, dass solche Übungen, bei denen offene Fragen von Studierenden gestellt werden, andere Denkmöglichkeiten eröffnen, die Personalisierung von Antworten anregen, ein besonderes Interesse (“zur Entwicklung eines lernförderlichen Klimas beitragen”) der Lernenden fördern und dadurch die Motivation im Unterricht steigern. Außerdem, wenn die Antworten eine Individualisierung aufzeigen, erhöhen sich die Chancen des Informationsaustauschs zwischen den Lernenden, und “wenn das gelingt, werden sie die Deutsche Sprache im Sinne des Prinzips der Handlungsorientierung aktiv im Unterricht gebrauchen” (SCHAT; LEGUTKE, 2012, S. 107).

In diesem Sinne wurde mit diesem Projekt versucht zu zeigen, dass offene und auf die Grammatik ausgerichtete Aktivitäten in jeder Hinsicht zur Bewusstseinsbildung für die grammatische Struktur und auch zum Aufbau von

Wissen über einen bestimmten grammatischen Punkt beitragen können. Ziel dieser Arbeit ist es auch, die Reflexion zukünftiger Lehrer zu fördern, die auf intuitive Weise auch solide Kommunikationsgrundlagen bieten können. Es ist wichtig zu betonen, dass die halboffene und offene Aufgabe große Möglichkeiten bietet, dieses Potenzial anzuregen.

5 Methodologie

Diese Forschung zielt darauf ab, grammatische Aufgaben reflexiver und kritischer zu gestalten, bezüglich sowohl der Bedeutung von Grammatikkonzepten, als auch des Aufbaus der Fremdsprache, um so ein grammatisches Bewusstsein bei den Studierenden zu erreichen. Dazu wurden Unterrichtsbeobachtungen und anschließende Befragungen der Lernenden durchgeführt.

5.1 Beobachtungsbogen und Fragenbogen

Um das Ausmaß des Interesses, der Motivation und auch des Engagements genauer beurteilen zu können, das durch mögliche Fragen von Lernenden an KollegInnen oder an Lehrkraft sowie durch Unterstützung gegenseitig überprüft werden konnte, wurden zwei Bewertungsformulare entwickelt. Das erste Formular besteht aus der Bewertung der Lernenden nach der Durchführung der Aktivität, das Zweite war in der Verantwortung der Lehrkraft, der nach der Beobachtung der Stimmung im Klassenzimmer die genannten Einträge markieren sollte. Die Ergebnisse wurden unmittelbar danach in einer Vergleichstabelle zur Verfügung gestellt.

Am Ende sollten die Studierenden ein Evaluationsformular ausfüllen, in dem sie die Übungen bewerten sollten. Es gab drei Möglichkeiten auf dem Formular (siehe Anhang): Interesse wecken, Motivation und Konzentration, und

sie sollten „gut“, „es geht“ und „nicht gut“ ankreuzen. Dieses Formular ist auch sehr wichtig für die Reflexion der Lernenden über die Aufgaben, die zum Zeitpunkt der Markierung ausgeführt wurden. Der Lernende konnte beide Aktivitäten bewerten und reflektieren, wobei er sich an den Fragen orientierte.

Während der Aktivität wurde von der Lehrkraft auch einen Beobachtungsbogen (siehe Anhang) durchgeführt, in dem die Aufmerksamkeit, die Konzentration, die Motivation und das Interesse der Lernenden an beiden Aktivitäten überprüft werden konnten. Für den Beobachtungsbogen wurde gedacht, dass die Stimmung ausgewertet werden sollte, daher setzten wir folgende Beobachtungspunkte ein: Konzentration, Interesse, Ablenkung, Langeweile und Andere, dieses Letztere wurde in dem Bogen eingesetzt für den Fall, dass andere Situationen vorkommen würden. In diesem Sinne wurde während der gesamten Aktivität auch bewertet, ob die Lernenden Fragen stellten und Interesse an dem Thema zeigten. Die Fragen könnten nach Wiederholung oder eine Frage sein, die mit der Übung zu tun hätte. Schließlich sollten wir auf dem Formular auch markieren, wenn die Lernenden Fragen zu anderen Themen stellten. Denn es wäre für die Forschung auch wichtig zu analysieren, wie sich die Lernenden im Klassenzimmer verhalten. Deswegen würden wir durch die Beobachtung auf dem Beobachtungsbogen auch markieren, ob sie alleine beziehungsweise in Stille arbeiteten.

Das Ende der Aktivität war auch ein wichtiger Moment für die Bewertung der Lernenden. Es wurde beobachtet, ob die Lernenden noch motiviert waren, ob sie sich gegenseitig oder den Lehrer fragten und ob es eine Frage zum Thema gab, was Interesse zeigte. Natürlich basierte die Messung dieser Themen nur auf der Beobachtung dieser Punkte durch die Bewertung der Stimmung im Klassenzimmer nach der Aktivität.

6 Durchführung

Die Durchführung des Projekts war nicht ganz einfach. Erstens sollte man an eine grammatische Übung denken, die irgendwie offen wäre, aber die offenen Übungen haben konzeptionell eine offene Lösung, bzw. „es gibt viele verschiedene Lösungsmöglichkeiten“ (FUNK; KUHN *et al*, 2012, S. 30). Daraus ergab sich eine erste Schwierigkeit bei der Vorbereitung, denn wir wussten schon aus unserem Studium, dass eine grammatische Frage immer eine richtige Lösung hat. Dann dachte man, dass eine Reflexion der Grammatik eine gute Idee wäre, wenn es um die Arbeit mit Erwachsenen geht. Wie bereits erläutert, wurde diese Arbeit mit Studierenden der Bundesstaatlichen Universität von Pelotas (UFPel) durchgeführt. Diese Studierenden befanden sich auf Niveau A1.2 (Nach dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen – GER*) und waren Menschen verschiedener Alter.

Die Lehramtsstudierenden lernen normalerweise auf eine traditionelle Weise, d. h. sie lernen die grammatischen Regeln auswendig und machen geschlossene Aufgaben, vor allem Übungen, in denen die Lücken ausgefüllt oder Sätze gebildet werden müssen. In diesem Sinne spielt die grammatische offene Aufgabe eine wichtige Rolle, denn sie ermöglicht die Reflexion der Grammatik und ihrer Regeln. Wie oben erwähnt, war die Erstellung dieser Aufgabe eine Herausforderung, deswegen fiel die Entscheidung, eine halboffene Übung zu erstellen. Auch mit diesem Übungstyp sollte es möglich sein, das Interesse für das grammatische Thema im Unterricht zu wecken sowie die möglicherweise erhöhte Motivation der Lernenden beobachten zu können.

Als Vorbereitung dachte man an zwei verschiedene Übungen für dasselbe grammatikalische Thema: eine offene Übung und eine geschlossene. Zunächst wurde die offene Aufgabe, zu einem späteren Zeitpunkt die geschlossene Aufgabe erteilt. Es wurden drei Unterrichtseinheiten zur Verfügung gestellt. In der ersten hat man durch Realien das Thema *Mode* und damit die Verwendung von Farben und Kleidung angesprochen. Jeder präsentierte seine Lieblingsfarbe und seine

Kleidung, in dem Versuch, die soziale Realität im Umgang mit grammatischen Fragen zu betrachten und damit die Möglichkeit eines kommunikativen Funktionierens der Sprache zu bieten, wie wir es, wie im Lehrwerk vorgeschlagen, mit einer Deklinationstabelle tun würden. Diese Phase war daher sehr wichtig, damit die Lehrenden die bereits gelernte Strukturen auf intuitive Weise verwenden konnten, um die anfängliche Visualisierung einer Tabelle zu verhindern, die den Prozess der kommunikativen Konstruktion umkehren und behindern würde. Mit der Beschreibung der Kleidung und ihrer Farben konnten sie die Erinnerung an Farben und Kleidung aktivieren, die in früheren Semestern behandelt wurden. Dann führten sie eine Aufgabe aus, um die Farben und die Kleidung zu festigen. Bald darauf wurde die erste Aktivität des Projekts direkt ausgeteilt: eine (halb)offene Übung. In dieser Übung wurden die Lernenden zum ersten Mal mit der Struktur der Deklination der Artikel konfrontiert. In der vorangegangenen mündlichen Übung wurde viel über diese Struktur gesprochen, es wurde jedoch nicht gesagt, wie ihre Bildung *funktioniert*. Wie in der ersten Übung gezeigt, wurden die Lernenden eingeladen, die Ausdrücke zu lesen (vollständige Übung siehe Anhang).

Abbildung 2: (halb)offene Aufgabe – Teil 1

1) Lesen Sie die Texte:



Das ist der Trainer. Sein Trainingsanzug ist schwarz. Er trägt **einen schwarzen** Trainingsanzug.



Das ist Cristiano Ronaldo. Sein T-Shirt ist rot. Er trägt **ein rotes** T-Shirt. Seine Kurzhose ist auch rot. Er trägt **eine rote** Kurzhose.



Das ist die Frauen-Nationalmannschaft aus Deutschland. Ihre T-Shirts sind weiß. Die Spielerinnen tragen **weiße T-Shirts**. Ihre Hosen sind schwarz. Sie tragen schwarze Hosen.

Quelle: FUNK; KUHN, 2013, S. 38

Bald nach dieser Lektüre wurden die Teilnehmer darum gebeten, diese Strukturen zu diskutieren und ihre Bildung zu bewerten.

Abbildung 3: (halb)offene Aufgabe – Teil 2

- 2) Vergleichen Sie die Wörter, die **fett** geschrieben sind. Raten Sie mal, warum sie so aussehen?

- 3) Erkennen Sie diese grammatikalische Struktur? Was drückt sie aus?

- 4) Tauschen Sie sich Ihrer Nachbarin/Ihrem Nachbarn aus. Was sagen Sie über diese Struktur? Wie erkennt man sie im Satz? Wie wichtig ist sie?

Quelle: selbst erstellt

Mit den Fragen konnten die Lernenden erst über die grammatischen Strukturen nachdenken, bevor sie festgelegt wurden, und so eine reflektierende Umgebung zum grammatikalischen Training begünstigen. Um das Prinzip der Handlungsorientierung zu fördern, wurde mit der letzten Frage ebenfalls einen Ideenaustausch am Ende vorgeschlagen. Wie bereits erwähnt, sollte versucht werden, den Grad der Motivation und des Interesses an der Wahrnehmung zu messen und das Bewusstsein für Grammatik zu fördern, die in Lehrwerke häufig nur strukturell beschrieben werden.

Um die Vorstellung der Strukturen zu stärken, wurde eine geschlossene Übung durchgeführt, um die Motivation und das Interesse für diese Strukturen auch vergleichen zu können. Das Ideal wäre natürlich, wenn die Lehrkraft zwei verschiedene Klassen desselben Niveaus haben könnte, und dass jeweils eine Übung in einer Klasse angewandt werden könnte. Leider war dies nicht möglich, da zu Beginn nicht bekannt war, welche Fächer an jeden Lehrer verteilt wurden. Nach dem Unterricht über Kleidung und einer kurzen Einführung, die auf intuitive Weise die Deklination von Adjektiven behandelte, kamen die offenen Übungen nur als Vorentlastung, um die Lernenden dazu zu bringen, über die im

Lehrwerk enthaltenen grammatischen Regeln nachzudenken. In jedem Fall war die Anwendung der Aktivität wichtig, um die Motivation und das Interesse der Studierenden, Hauptziel des Projekts, zu erhöhen, wie nachstehend gezeigt wird.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass beide Übungen das gleiche grammatische Thema aus dem Lehrwerk *Studio 21 A1.2* behandelten: Adjektive im Akkusativ mit unbestimmtem Artikel. Das Lehrwerk hat eine sehr interessante Struktur in Bezug auf die Darstellung der Grammatik, die schrittweise eingeführt wird, und wie im Ping-Pong-Modell kehren die Strukturen und Formen zu einem anderen Zeitpunkt im Buch auf fortgeschrittene Weise zurück. Der erste Schritt der geschlossenen Übung ist wie folgt (für die vollständige Übung, siehe Anhang):

Abbildung 4: geschlossene Aufgabe – Teil 1

1) Adjektive im Akkusativ mit unbestimmtem Artikel:

	den	das	die
Singular	Einen schwarzen Trainingsanzug	Ein gelbes T-Shirt	Eine blaue Hose
Plural	Schwarze Anzüge/ T-Shirts/Hosen		

Quelle: selbst erstellt mit Informationen aus FUNK; KUHN, 2013, S. 38

Mit dieser Aktivität wurden die Lernenden durch eine Deklinationstabelle in eine traditionelle grammatikalische Struktur eingeführt. Bald darauf wurden sie ermutigt, die folgenden Tabellenelemente in der folgenden Übung auszufüllen. Die Übung wurde kurz nach der Pause von 20-25 Minuten durchgeführt. Ihnen wurde gesagt, sie sollten sich nicht das vorherige Blatt ansehen, sondern sich nur auf die verteilte Tabelle konzentrieren.

Abbildung 5: geschlossene Aufgabe – Teil 2

2) Ergänzen Sie :

einen schwarzen - eine rote - ein rotes - weiße - schwarze



Das ist der Trainer. Sein Trainingsanzug ist schwarz.

Er trägt _____ Trainingsanzug.



Das ist Cristiano Ronaldo. Sein T-Shirt ist rot. Er trägt _____ T-Shirt. Seine Kurzhose ist auch rot. Er trägt _____ Kurzhose.



Das ist die Frauen-Nationalmannschaft aus Deutschland. Ihre T-Shirts sind weiß.

Die Spielerinnen tragen _____ T-Shirts. Ihre Hosen sind schwarz. Sie tragen _____ Hosen

Quelle: selbst erstellt mit Informationen aus FUNK; KUHN, 2013, S. 38

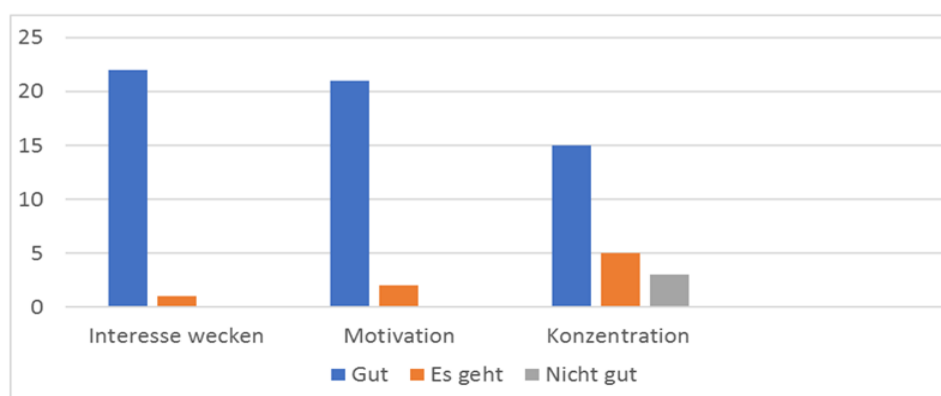
Bei diesen beiden Aktivitäten war es sehr wichtig zu erkennen, dass eine geschlossene Aufgabe wirklich „keine besonders kreative Leistung erfordert. Die Lernenden müssen einem logischen, planmäßigen Denkprozess folgen. Dieser steuert, wenn er erfolgreich verläuft, direkt auf die eine Lösung zu, die der Lückentext zulässt (SCHAT; LEGUTKE, 2012, S. 106). Dies steht im Gegensatz zur (halb)offenen Aktivität, die den Austausch und die Reflexion tatsächlich begünstigte. Am Ende der beiden Aktivitäten wurden die Lernenden aufgefordert, die beiden Übungsformen zu vergleichen, und sie konnten über ihre Erfahrungen berichten.

7 Ergebnisse

Die Ergebnisse waren sehr positiv. Man konnte die Wirkung der beiden Übungen vergleichen. Man konnte sehen, dass an der Übung, die aus Lücken und grammatikalischer Erklärungen bestand, die Lernenden mehr Interesse an dem grammatischen Thema zeigten und dass sie hart arbeiteten, um die Aufgabe zu lösen.

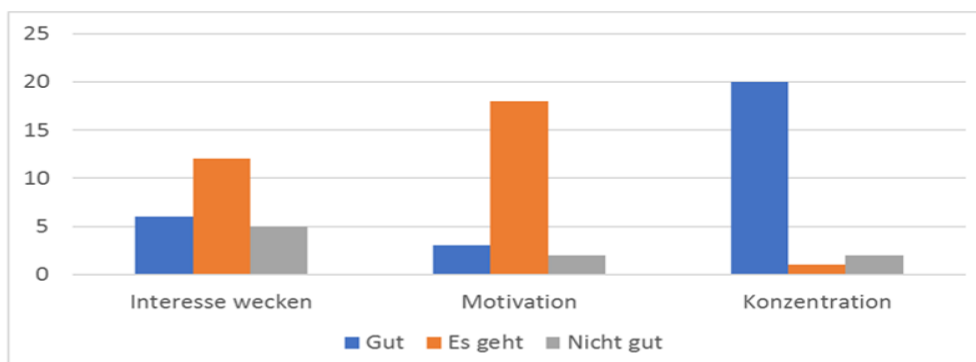
In der halboffenen Übungstellung bemerkte man, dass die Studierende viel miteinander gesprochen haben, sowohl über die Grammatikregeln und die Übungen, aber auch über andere Themen. So konnte man sehen, dass die Aufgabe nicht nur die Motivation erhöhte, sondern auch für die Interaktion der Lernenden von positivem Einfluss war. Bei der geschlossenen Aufgabe zeigten die Lernenden jedoch einen höheren Grad an Konzentration im Vergleich zu der halboffenen Aufgabe. Die Abbildung und die Daten befinden sich in der folgenden Tabelle.

Tabelle 1: Halboffene Aufgabe – Lernender Bewertung



Quelle: selbst erstellt

Tabelle 2: Geschlossene Aufgabe – Lernender Bewertung



Quelle: selbst erstellt

8 Bewertung

Die Forschung war aus didaktischer Sicht recht interessant und hat bestätigt, dass das Interesse der Lernenden besonders durch die Abwechslung von Übungstypen geweckt wird. Es wurde auch festgestellt, dass sich die Lernenden nach der (halb)offenen Übung sicherer fühlten, um die Lücken auszufüllen und ebenfalls daran interessiert waren, nicht nur die richtige Antwort zu geben, sondern auch, die Formen und die Struktur zu vergleichen. Wir mussten jedoch berücksichtigen, dass, obwohl die (halb)offenen Übungen auch im dem Fall nur einen Blick auf die Grammatik bieten, ohne jedoch allgemein auf die kommunikative Wahrnehmung zu beachten, bestand die Idee in dieser Arbeit darin, eine Reflexion der grammatischen Strukturen zu bieten: Vorschläge für die Lehrwerke und damit prüfen, ob wir als Einführung die strukturellsten Themen wie die Deklination von Adjektiven verwenden könnten, die im Allgemeinen nur von strukturellen Anweisungen in den meisten Grammatiken und Lehrwerken ausgehen.

Andererseits kann gesagt werden, dass die (halb)offene Übung auch, wie erwähnt, als Vorentlastung diene, und auch dazu beitrug, mehr Sicherheit beim Ausfüllen der Lücken zu gewähren. In gleicher Weise kann es sein, dass nicht nur

die vorherige Aktivität, sondern auch die Verwendung der gleichen Bilder und Beispiele die Motivation der *Korrektheit* der Lücken verstärkt hat.

9 Fazit

Ziel dieser Arbeit war es zu zeigen, dass es möglich ist, Grammatikübungen interessanter und motivierender zu gestalten, insbesondere für Lernende, die ein vertieftes Grammatikwissen benötigen, wie beispielsweise die Lehramtsstudierende einer Deutschausbildung.

Aus einer *Öffnungsidee* der formfokussierten Übung, das heißt, dass diese Übungen offener waren und zur Reflexion führen können, ist es ersichtlich, dass diese Art Übung für einen Moment der Vorentlastung durchaus interessant ist, weil sie die Reflexion der grammatikalischen Strukturen bereitstellt und den Austausch zwischen Lernenden über das Prinzip der Handlungsorientierung fördert. In ähnlicher Weise zeigte die Umsetzung der Übungen, dass halboffene Aufgaben, über die die Lernenden nachdenken sollen und durch sie ermutigt werden, diese gleichzeitig aber abgelenkt, weswegen sie weniger fokussiert lernen.

Dieses Projekt hat auch bestätigt, was in der Fachliteratur gezeigt wurde, dass ein motivierender und interessanter Unterricht aus mehreren Strategien gewonnen wird, insbesondere durch abwechslungsreiche Übungstypen.

Literaturverzeichnis

BOHL, Thorsten; KUCHARZ, Diemut. *Offener Unterricht heute*. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim: Beltz, 2010.

DÖRNYEI, Zoltán. *Engaging language learners*. 19 abr. 2018. (38:37) Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=hg6BSbpVgVU>. Zuletzt abgerufen: 18 Mai 2020.

FUNK, Hermann; KUHN, Christina *et.al.* *Aufgaben, Übungen, Interaktion* München: Klett-Langenscheidt, 2012.

INSTITUTO GOETHE. *Deutsch für den Unterricht*. Verfügbar unter: [lernplattform.goethe.de>content>VorteileundNachteile](https://lernplattform.goethe.de/content/VorteileundNachteile). Zuletzt abgerufen: 10 Dezember 2018.

KLEINKNECHT, Marc. *Aufgabenkultur im Unterricht*. Eine empirisch-didaktische Video- und Interviewstudie an Hauptschulen. Baltmannsweiler: Schneider, 2010.

KOUSALOVÁ, Barbora. *Motivation und Motivierung im DaF-Unterricht*. 2018. Diplomarbeit (Master in Deutsche Sprache und Literatur) – Pädagogische Fakultät, Masaryk Universität, Brunn, 2018.

RIEMER, Claudia. Motivation In: HALLET, Wolfgang; KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2010, S. 168-172.

ROTH, Gerard. Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Zeitschrift für Pädagogik*. Frankfurt am Main, Heft 4, S. 496-506, Juli/August, 2004.

SCHART, Michael; LEGUTKE, Michael. *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Klett-Langenscheidt, 2012.

SCHART, Michael. *Fach- und sprach- integrierter Unterricht an der Universität: Untersuchungen zum Zusammenspiel von Inhalten, Aufgaben und dialogischen Prozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2019.

STARK, R; MANDL, H Konzeptualisierung von Motivation und Motivierung in Konzept situierten Lernens. In: SCHIEFELE, U; WILD, K.P (Hrsg.) *Interesse und Lernmotivation; Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster: Waxmann, 2000.

WEINERT, F. E. *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.2003.

WINKLER, U. *Differenzierung nach Unterrichtsinhalten am Beispiel von veränderten Aufgabenkulturen: Öffnung von Aufgaben*. 2010. Disponível em: www.kopernikus.be.schule.de/downloads/offene_aufgaben.pdf. Acesso em: 13 dez 2018.

Artigo recebido em 16 de maio de 2020 e aceito em 23 de junho de 2020.

Anhänge

BEOBACHTUNGSBOGEN

Wirkung von (halb)offenen Übungen auf die Motivation der Lernenden
Klasse: <i>Lingua Alemã II</i> Phase/Aufgabe: <i>bei den halboffenen Übungen</i>
1. Während der Durchführung der Übungen
1.1 Stimmung: ☐ Konzentration ☒ Interesse ☒ Ablenkung ☐ Langeweile ☐ Andere:
1.2 Verhalten der KT: ☐ Einzel- bzw. Stillarbeit. ☒ KT fragen sich gegenseitig über die Aufgabe. ☒ KT stellen die Lehrperson Fragen. ☐ KT unterhalten sich über andere Themen.
1.3 Art von gestellten Fragen: ☒ nach Wiederholungen. ☐ nach weiteren Aspekten, die über die Ziele der Aufgabe hinausgehen. ☒ nach Aspekten, die nicht direkt um das Thema gehen.
2. Nach der Aufgabe

2.1 Stimmung:

(x) Interesse

() Skepis

() Andere: _____

Wirkung von geschlossenen Übungen auf die Motivation der Lernenden

Klasse: Lingua Alemã II

Phase/Aufgabe: bei den geschlossenen Übungen

1. Während der Durchführung der Übungen

1.1 Stimmung:

(x) Konzentration (x) Interesse () Ablenkung () Langeweile () Andere:

1.2 Verhalten der KT:

(x) Einzel- bzw. Stillarbeit.

() KT fragen sich gegenseitig über die Aufgabe.

() KT stellen die Lehrperson Fragen.

(x) KT unterhalten sich über andere Themen.

1.3 Art von gestellten Fragen:

() nach Wiederholungen.

(x) nach weiteren Aspekten, die über die Ziele der Aufgabe hinausgehen.

(x) nach Aspekten, die nicht direkt um das Thema gehen.

2. Nach der Aufgabe

2.1 Stimmung:

(x) Interesse

() Skepis

() Andere: _____

DIE ÜBUNGEN

HALBOFFENE ÜBUNG

1) Lesen Sie die Texte:



Das ist der Trainer. Sein Trainingsanzug ist schwarz. Er trägt **einen schwarzen** Trainingsanzug.



Das ist Cristiano Ronaldo. Sein T-Shirt ist rot. Er trägt **ein rotes** T-Shirt. Seine Kurzhose ist auch rot. Er trägt **eine rote** Kurzhose.



Das ist die Frauen-Nationalmannschaft aus Deutschland. Ihre T-Shirts sind weiß.
Die Spielerinnen tragen **weiße T-Shirts**. Ihre Hosen sind schwarz. Sie tragen schwarze Hosen.

Quelle: FUNK; KUHN. *Studio 21*. Köln:

- 2) Vergleichen Sie die Wörter, die **fett** geschrieben sind. Raten Sie mal, warum sie so aussehen?

- 3) Erkennen Sie diese grammatikalische Struktur? Was drückt sie aus?

- 4) Tauschen Sie sich mit Ihrer Nachbarin/Ihrem Nachbarn aus. Was sagen Sie über diese Struktur? Wie erkennt man sie im Satz? Wie wichtig ist sie?

GESCHLOSSENE ÜBUNG

- 1) Adjektive im Akkusativ mit unbestimmtem Artikel:

	Den	das	die
Singular	Einen schwarzen Trainingsanzug	Ein gelbes T-Shirt	Eine blaue Hose

Plural

Schwarze Anzüge/ T-Shirts/Hosen

Ergänzen Sie:

einen schwarzen - eine **rote** - ein **rotes** – ~~weiße~~ - schwarze



Das ist der Trainer. Sein Trainingsanzug ist schwarz.

Er trägt _____ Trainingsanzug.



Das ist Cristiano Ronaldo. Sein T-Shirt ist rot. Er trägt _____ T-Shirt. Seine Kurzhose ist auch rot. Er trägt _____ Kurzhose.



Das ist die Frauen-Nationalmannschaft aus Deutschland. Ihre T-Shirts sind weiß.

Die Spielerinnen tragen _____ T-Shirts. Ihre Hosen sind schwarz. Sie tragen _____ Hosen

A ausência de um lugar enunciativo para as mulheres em *O Conto da Aia*: uma análise benvenistiana

The absence of an enunciative place for women in *The Handmaid's Tale*: a benvenistian analysis

Louise Ariane da Campo*

Carolina Alves Peres**

Suelen Aires Boettge***

RESUMO: O presente artigo tem o intuito de apresentar uma análise enunciativa da obra *O Conto da Aia* de Margaret Atwood. Para isso, utilizou-se como aporte teórico-metodológico a teoria enunciativa de Émile Benveniste e, também, as reflexões acerca do sistema trinitário propostas por Dufour. O principal objetivo do trabalho é abordar a questão da falta de um lugar enunciativo para as mulheres na narrativa da obra. Para a realização da análise, levou-se em consideração as reflexões de Dufour sobre a tríade pronominal benvenistiana, principalmente no que diz respeito à noção de não-pessoa, a fim de demonstrar a falta de um lugar enunciativo para as mulheres e como elas são objetificadas de várias formas na narrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria enunciativa; não-pessoa; *O Conto da Aia*.

ABSTRACT: This article aims to present an enunciative analysis of Margaret Atwood's book *The Handmaid's Tale*. For that, it was used as theoretical-methodological support the enunciative theory of Émile Benveniste and also the reflections about the Trinitarian system proposed by Dufour. The main objective of the article is to address the issue of the lack of a place for women to enunciate in the narrative of the book. For carrying out the analysis, Dufour's reflections on the benvenistian pronominal triad were taken into account, mainly with regard to the notion of non-person, in order to demonstrate the lack of a place for women to enunciate and how they are objectified in various ways in the narrative.

KEYWORDS: Enunciative theory; non-person; *The Handmaid's Tale*.

* Mestranda em Letras na Universidade Federal de Pelotas, Jornalista pela Universidade Federal do Pampa, bolsista de produtividade do CNPq, dacampolouise12@gmail.com, ORCID 0000-0002-0097-6367.

** Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Pelotas, Designer Digital pela Universidade Federal de Pelotas, carolinaaperes@gmail.com, ORCID 0000-0001-5941-1654.

*** Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Pelotas, especialista em Alfabetização e Letramento pela Uninter, suelenaires.revisora@gmail.com, ORCID 0000-0002-8124-7499.

*Como descrever o conjunto “eu”, “tu”, “ele”,
que partilhamos sem jamais nos darmos
ao trabalho de falar disso e que transmitimos
sem mesmo prestar atenção?*⁴

1 Introdução

Este trabalho está inscrito na linguística enunciativa de Benveniste e apresenta um diálogo entre linguística e literatura, buscando reflexões sobre as possíveis formas de o sujeito se constituir na enunciação através de uma descrição do dispositivo trinitário eu-tu-ele, focando, principalmente, na não-pessoa, a fim de entender a falta de um lugar enunciativo para as mulheres na obra *O Conto da Aia*. Para realização da análise, leva-se em conta a proposta de Benveniste (1989) de que a língua é concebida como constituinte daquilo que mantém juntos os indivíduos, pois somente ela torna possível a sociedade. Também, considera-se a reflexão de Dufour (2000, p.19) de que “é no e pelo trinitário que os homens se formam como sujeitos falantes e formam sociedades”; o autor, inclusive, aponta o percurso para a análise quando observa que o sistema dos pronomes pessoais *eu*, *tu* e *ele* pode funcionar como “um dispositivo no interior da língua, que inscreve sempre em seus lugares o alocutário” (DUFOUR, 2000, p. 69), de modo que a loucura unária do *eu* se disciplina e entra no discurso ao dirigir-se a um *tu*, que lhe dá a garantia de sua própria existência.

A obra, publicada em 1985, é um romance distópico escrito pela autora Margaret Atwood; a história é uma ficção futurista que acontece em um Estado teocrático e totalitário chamado Gilead, onde apenas homens governam. Nesse contexto, as mulheres são propriedades do governo e não possuem direitos sobre seus corpos e suas vozes. O presente artigo propõe, então, através da tríade pronominal benvenistiana e das reflexões trazidas por Dufour em *Os mistérios da trindade*, abrir uma discussão sobre a falta de um lugar enunciativo para as

⁴ DUFOUR, 2000, p. 70.

mulheres na narrativa de *O Conto da Aia* e sobre a objetificação das mesmas nessa nova configuração social.

Sob a perspectiva da Teoria da Enunciação de Benveniste, entende-se que “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (1989, p. 82), assim, a enunciação é vista como um processo de apropriação da língua, em que é necessário que o locutor se coloque em posição de *eu* e enuncie para um *tu*. O autor, portanto, explora as relações da língua como linguagem assumida e apropriada por um sujeito.

Benveniste (1989), ainda, define que o locutor da enunciação apropria-se do aparelho formal da língua e enuncia ao outro sua posição de locutor, e este ato individual de apropriação da língua instaura aquele que fala em sua fala. Segundo Dufour (2000), a díade *eu-tu* é a que mais se manifesta em termos fenomenológicos, pois basta que se abra a boca e já se está interpelando o alocutário em *tu*, e este, quando acaba de falar, dirá *eu*, por sua vez designando o outro como *tu*. Dessa forma, Dufour observa que *eu* e *tu* são inversíveis, afinal a qualidade específica do *eu* é imediatamente transferida àquele que era denominado como *tu*. Mas e aquele que não fala, a quem ninguém se dirige? O *ele/ela*⁵ presente na enunciação é definido por Benveniste como não-pessoa, a quem as pessoas *eu* e *tu* se opõem. Para Dufour (2000) o *ele/ela* é definido como ninguém, pois re-presenta o que está ausente.

Dufour (2000) cita, outrossim, que a tríade pronominal *eu-tu/ele* pode ser vista em uma relação presente-copresente/ausente que, de um modo metafórico, poderia ser substituída pela relação entre vida/morte, sendo *eu-tu*, a vida, e *ele*, a morte. De acordo com o autor, essa metáfora “é necessária ao homem para tornar-se sujeito falante, [pois] se a morte não estivesse representada no sistema simbólico, o homem não poderia nem falar, nem estar presente” (DUFOUR, 2000, p. 98).

Em *O Conto da Aia*, às mulheres não é dado o direito de assumir a posição de pessoa na enunciação *eu/tu*: elas são colocadas na posição de não-pessoa

⁵ Ao escrever sobre a noção de não-pessoa, Benveniste usa apenas o pronome *ele*, no entanto optou-se, também, por utilizar neste artigo o pronome no feminino. Acredita-se ser correta essa escolha, pois o masculino não é tomado como padrão da linguagem.

ele/ela. Tendo em vista as considerações de Dufour (2000), essas mulheres teriam perdido a vida, o ato de poderem se colocar como *eu-tu* em seus discursos e estariam fadadas à morte, à posição *ele/ela*. Para Benveniste (1976), o indivíduo apenas se constitui como sujeito na e pela linguagem, ocupando a posição de *eu* e *tu* na enunciação. Uma vez que as Aias não se reconhecem em posição de pessoa dentro do espaço da enunciação, de que forma se constituem como sujeito? Assim, procura-se, através desta análise, contestar o lugar que essas mulheres ocupam dentro do novo modelo de estado em Gilead, problematizando a falta do espaço enunciativo imposto a elas.

2 A noção de pessoa e de não-pessoa na teoria de Benveniste

Benveniste é notadamente reconhecido como o autor que promove a discussão acerca da noção de pessoa e não-pessoa na linguística enunciativa. Para o linguista, o fundamento da subjetividade do indivíduo se dá através de uma relação com o interlocutor, ou seja, o *tu*. Nesse sentido, as formas linguísticas *eu/tu* são consideradas pelo autor como *pessoa*. O *eu* e o *tu* possuem “traços em comum” que permitem que ambos possam estar nessa mesma categoria (FLORES, 2013, p. 90).

Benveniste (1976) vai opor os signos que são referenciados na instância do discurso àqueles que têm referência objetiva. Os signos vazios *eu* e *tu* são considerados pelo autor os responsáveis pela passagem da língua para discurso e, também, pela subjetividade na linguagem.

Já os signos plenos são considerados com o mesmo estatuto do *ele/ela*, a não-pessoa, ou seja, remetem a uma situação objetiva e não a eles mesmos como os signos vazios, que “[d]esprovidos de referência material, não podem ser mal empregados; não afirmando nada, não são submetidos à condição de verdade e escapam a toda negação.” (BENVENISTE, 1976, p. 280).

Dufour (2000), apoiado em Benveniste, afirma que os dois termos *eu/tu* não estão no mesmo plano:

[...] “eu” e “tu” são desiguais: “eu” é sempre transcendente com relação a “tu”, “tu” é necessariamente designado por “eu” e não pode ser pensado fora de uma situação exposta a partir do “eu”, escreve Benveniste. [...]. A dominância do “eu” constitui um dos caracteres fundamentais de nosso espaço simbólico. (DUFOUR, 2000, p. 83).

Segundo a teoria de Benveniste, os termos *eu/tu* se referem à forma linguística de pessoa no discurso. Toda vez que o locutor diz *eu*, ele se apresenta como sujeito e ao mesmo tempo propõe o *tu*, que, em seguida, será o *eu* do discurso, isto é, “[...] a forma *eu* só têm existência linguística no ato de palavras que a profere” (BENVENISTE, 1976, p. 279, grifo do autor). Fora da instância de discurso, a enunciação não verifica o referente, pois “a referência é parte integrante da enunciação” (BENVENISTE, 1989, p. 84).

Existe nessa díade *eu/tu* uma reversibilidade da posição que cada um ocupa no momento em que o discurso é instaurado, ou seja, é *eu* aquele que toma a palavra no discurso e, necessariamente, estabelece um *tu* a quem o discurso é dirigido. Conforme Dufour (2000, p.73), “o que se troca nessa inversão é, antes de tudo, a qualidade específica do ‘eu’: ela é imediatamente transferida àquele que era denominado ‘tu’.”

O que comprova essa possibilidade de reversão é que a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda designando-se como *eu* (BENVENISTE, 1976). No entanto, não existe igualdade nem simetria entre eles, porque

[...] *ego* tem sempre uma posição de transcendência quanto a *tu*; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares, mas segundo uma posição “interior/exterior”, e ao mesmo tempo são reversíveis. (BENVENISTE, 1976, p. 286-287, grifos do autor).

Para provar que as duas primeiras pessoas não estão no mesmo nível que a terceira, Benveniste (1976) faz um inventário da terceira pessoa em diferentes línguas, verificando seu uso. Alguns exemplos dessa comprovação de Benveniste são:

[n]o semítico, a terceira sing. do perfeito não tem desinência. No turco, de maneira geral, a terceira do sing. tem a marca zero, em face da primeira sing. – m e da segunda sing. – n ; ... No ugro-fínico, a terceira do sing. representa o tema nu. (BENVENISTE, 1976, p. 251).

Entende-se, portanto, que, nessas línguas, tratar num mesmo plano a tríade *eu/tu* e *ele/ela* é um erro, pois a considerada terceira pessoa “[...] é sempre tratada diferentemente e não como uma verdadeira pessoa verbal e que a classificação uniforme em três pessoas paralelas não convém ao verbo dessas línguas.” (BENVENISTE, 1976, p. 252).

Na teoria enunciativa que Benveniste propõe, o *ele/ela* integra a noção de não-pessoa, “[...] a ‘terceira pessoa’ é a forma do paradigma verbal (ou pronominal) que não remete a nenhuma pessoa, porque se refere a um objeto colocado fora da locução.” (BENVENISTE, 1976, p. 292). Em outras palavras, “[a] forma dita de terceira pessoa comporta realmente uma indicação de enunciado sobre alguém ou alguma coisa, mas não referida a uma ‘pessoa’ específica” (BENVENISTE, 1976, p. 250).

Sendo o terceiro pronome considerado o *ausente na instância de discurso*, é ele mesmo responsável pela *presença dos outros*, o *eu* e o *tu* (DUFOUR, 2000, p. 91). Consequentemente, só se pode falar em *pessoa* quando se trata de *eu* ou *tu*, pois, como aponta Dufour (2000), o *ele/ela* é o ausente, se fala *dele/dela*.

[...] “Ele” é, pois, forma não-pessoal num segundo sentido: não somente ele não vem indexar, necessariamente, uma pessoa, mas, além disso, quando é o caso, pode não corresponder exatamente à pessoa, pode significar a promoção ou aniquilamento de uma pessoa; pode, em suma, indicar *mais ou menos* que uma pessoa. (DUFOUR, 2000, p. 109, grifos do autor).

O *ele/ela* não está autorizado a participar do diálogo num processo de enunciação, justamente por se tratar do ausente no discurso e, com isso, é um *outro* quem fala em seu lugar. Ao não ocupar a posição enunciativa, entende-se que alguém não está em posição de fala, ou seja, lhe é cerceada a possibilidade de ter voz.

Flores (2013, p. 91) destaca que a diferença entre a categoria de pessoa *eu* e *tu* e de não-pessoa *ele/ela* é evidenciada através de três características: 1) *Eu* e

tu são únicos, já o *ele* pode ser um número infinito de sujeitos ou nenhum. 2) *Eu* e *tu* são inversíveis entre si, porém o *ele/ela* não pode ser invertido com os anteriores. 3) A terceira pessoa é a única em que uma coisa é predicada verbalmente.

Benveniste não desenvolve um modelo de metodologia para análise, como observa Cavalheiro (2006). No entanto, encontra-se suporte teórico-metodológico na leitura que esta autora fez da tríade pronominal benvenistiana para pensar a relação de alteridade na obra *A Metamorfose* de Franz Kafka e que derivou indicações de procedimentos de análise compatíveis com o objetivo que se está propondo neste trabalho, o de se analisar a falta de um espaço enunciativo para as mulheres em *O Conto da Aia*.

O intercâmbio e as relações de alteridade são definidos, em termos linguísticos, por um conjunto de três pessoas: o “eu”, o “tu” e o “ele”. Assim, a subjetividade, em Benveniste, não pode ser conhecida em si mesma, mas em relação com o outro. É essa relação de intersubjetividade que será contemplada na análise da obra em questão. (CAVALHEIRO, 2006, p. 81).

A fim de encontrar indícios que comprovam a presença da personagem principal na categoria nomeada pela teoria enunciativa como não-pessoa, observa-se as relações que são estabelecidas com o outro e sua trajetória através do dispositivo dos pronomes na instância de discurso.

3 O apagamento do *eu* em *O Conto da Aia*

Para Benveniste (1989, p. 98), “[...] a língua interpreta a sociedade. A sociedade torna-se significante na e pela língua [...]”. Em *O Conto da Aia*, a personagem principal é tratada na sociedade em que vive como Offred, embora já tivesse um nome, June. Nessa nova configuração sociopolítica, a mulher perde o direito de usar seu próprio nome e é identificada através do nome de seu comandante. Offred é a união de *Of* mais o nome de seu comandante *Fred* – na tradução do inglês se tem *de Fred*. Nesse sentido, o nome próprio (June, por

exemplo) apenas designa, ele não possui um significado, no entanto, quando se troca o nome da aia, atribuiu-se um significado a esse nome, ou seja, demonstra-se que a mulher tornou-se propriedade de um homem. Assim, a língua é utilizada para construir essa nova sociedade, já que essa organização se estabelece a partir de uma nova forma de se relacionar com a língua, o que se percebe na criação de novos vocábulos, nas novas combinações, nas novas interdições etc.

Quando esses novos líderes assumem o comando do Estado, através de um golpe, as mulheres são perseguidas, retiradas de suas casas e separadas de suas famílias. Antes de Gilead, June vivia com o marido e a filha, porém, após o golpe, foi separada de ambos e nunca mais os viu. Cada mulher recebe um destino diferente, a partir da vida que levava. As mulheres LGBT ou participantes de movimentos de resistência vão para os campos de trabalho escravo, para a casa de prostituição ou são mortas. As mulheres inférteis são destinadas a trabalhar como empregadas domésticas nas casas dos comandantes e são chamadas de Marthas. Já as mulheres férteis e/ou que já tiveram filhos são enviadas para os Centros Vermelhos, onde são treinadas para se tornarem aias, ou seja, barrigas de aluguel para as famílias que estão no poder. É através desse novo vocabulário que as mulheres são classificadas e separadas, segundo os papéis que desempenham, segundo Benveniste (1989), a língua é capaz de acolher e nomear todas as novidades da vida social.

As vidas dessas mulheres são apagadas de diversas formas: elas perdem o direito de usar o nome de registro, não podem mais utilizar as mesmas roupas (as aias utilizam um vestido vermelho, semelhante a uma burca, e um chapéu branco para cobrir o rosto), não detêm o poder de expressar opiniões, ler ou de sequer relembrar suas vidas antes do golpe. Seus corpos são agora propriedades do Estado.

O viver se torna uma questão de sobrevivência, pois depois de perder tudo aquilo que era familiar a si, a protagonista entende que as restrições precisam se estender ao nível de pensamento também, visto que ela não está livre de sucumbir à loucura: “Tento não pensar demais. Como outras coisas agora, os pensamentos

têm que ser racionados. Há muita coisa em que não é produtivo pensar. Pensar pode prejudicar suas chances, e eu pretendo durar.” (ATWOOD, 2017, p. 16).

Boa parte da narrativa se dá através de conversas de June com ela mesma em sua consciência. Na falta de alguém para dialogar, June acaba criando extensas conversas que são desenvolvidas em sua própria mente; ela trata a si mesma como o *outro*. Dessa forma, a personagem acaba se desdobrando entre *eu* e *tu* em vários momentos da narrativa, como exemplifica o trecho a seguir: “Fingirei que você pode me ouvir. Mas não adianta, porque sei que não pode.” (ATWOOD, 2017, p. 52).

A reversibilidade entre eu/tu tomada enquanto troca entre papéis sociais é perdida na nova vida de June, pois ela não possui relações reais com outros indivíduos. Contudo, encontra-se essa reversibilidade na relação da personagem com ela mesma, o que, de certa forma, apresenta-se como uma espécie de refúgio para June. Vivendo como Offred, é como se a todo momento ela estivesse no corpo de uma outra pessoa, dado que não reconhece a si própria como Offred. Nesse sentido, Offred seria a não-pessoa da própria June. São tão raros os momentos em que a personagem tem diálogos reais que, quando acontecem, sua excitação não passa despercebida.

Nós andamos, de cabeça baixa como de hábito. Estou tão entusiasmada que mal consigo respirar, mas mantenho um passo regular. Agora mais do que nunca tenho que evitar atrair atenção para mim mesma.
— Pensei que você fosse uma verdadeira crente — diz Ofglen.
— E eu pensei que você fosse — digo.
— Você era sempre tão insuportavelmente devota.
— Você também — respondo. Tenho vontade de rir, gritar, abraçá-la.
(ATWOOD, 2017, p. 202).

Isso é significativo, porque ser reconhecido como *tu* permite ao indivíduo a condição de ser um *eu*. Para Dufour (2000, p. 55), para ser um sujeito, é necessário a todo o momento estar mudando de posição, pois é assim que os interlocutores “se afirmam mutuamente como presentes”. Essa falta de contato que a personagem vive, age como uma violência psíquica, algo que ela demonstra sentir no trecho: “Como eu costumava desprezar esse tipo de conversa. Agora

anseio por elas. Pelo menos eram conversas. Uma troca, por menor que fosse.” (ATWOOD, 2017, p. 19).

Segundo Benveniste (1976), a consciência de si mesmo só acontece através de contraste. Para empregar o *eu*, é preciso se dirigir a alguém, ou seja, um *tu*.

Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocução daquele que por sua vez se designa por *eu*. [...] A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*. (BENVENISTE, 1976, p. 286, grifos do autor).

Com o não pertencimento à categoria de pessoa, as aias são retratadas como mulheres que buscam dar novamente um sentido para suas existências, já que perderam tudo aquilo que conheciam devido ao apagamento de suas vidas, direitos e vontades. Quando a aia Ofglen, parceira de compras da June, diz “Pensei que você fosse uma verdadeira crente” (ATWOOD, 2017, p. 202), June descobre que a outra, assim como ela mesma, não perdeu as esperanças e não é devota ao Estado. Com isso, tem um pico de excitação. O que é explicado não apenas pela questão de estar desenvolvendo um diálogo em que é reconhecida como *tu*, mas também porque:

Este sujeito que perdeu o amparo das certezas constituídas pelas formações simbólicas das sociedades tradicionais, condenado a viver no isolamento de seu próprio eu, tem nos seus semelhantes, se não um amparo, um espelho. Se não uma garantia de verdade, um interlocutor para a incerteza. (KEHL, 2001, p. 8).

Para Benveniste (1989, p. 101), “cada um se determina como sujeito com respeito ao outro ou a outros”. Nesta passagem, quando Ofglen fala “Pensei que você fosse uma verdadeira crente” e June responde “E eu pensei que você fosse”, ambas se determinam como sujeito com respeito uma à outra e, dessa forma, entendem que não estão só. Para Ofglen, é mais uma mulher que irá se juntar ao seu grupo de resistência e, para June, é um amparo encontrado naquelas mulheres que são semelhantes a si, o entendimento de que ainda há possibilidade de escapar da nova condição de vida à qual foi imposta. A própria personagem

June afirma esse reconhecimento em uma passagem do livro: “Ela é como um reflexo de mim mesma, em um espelho do qual estou me afastando” (ATWOOD, 2017, p. 57).

Nessa conversa, Ofglen conta que existe um *nós*, ou seja, um grupo de pessoas que é contra o Estado e que trabalha em conjunto. Para descobrir quem faz parte do grupo, é preciso utilizar a palavra “*Mayday*” em alguma conversa casual; se a pessoa a reconhecer, é porque faz parte do grupo, porém é preciso cautela ao usá-la para garantir segredo e segurança. Aqui, percebe-se, mais uma vez, como a língua estabelece a organização da sociedade, quando se pode, através de uma forma, buscar os iguais nesse regime ditatorial.

Por se acostumar com a posição de não-pessoa *ela*, a própria protagonista possui dificuldade de admitir seu pertencimento a algum lugar: “A porta do quarto — não de meu quarto, eu me recuso a dizer *meu*” (ATWOOD, 2017, p. 16, grifos da autora). O desaparecimento do *eu* implica a não aceitação de algo como seu. Na prática social, as relações são todas impessoais, por que deveria ela aceitar algo como pertencente a si mesma? “Estaria ele invadindo? Será que estive em meu quarto? Eu o chamei de *meu*.” (ATWOOD, 2017, p. 62, grifos da autora). A partir do momento em que se inclui como sujeito e reconquista sua subjetividade, June aceita considerar que pelo menos algo possa ser seu nessa nova configuração de sociedade, “meu quarto, então, que seja. Tem de haver algum espaço, afinal, que eu chame de meu, mesmo neste tempo” (ATWOOD, 2017, p. 63).

Em suas divagações, June assume *eu* por sua própria conta e se direciona a um *tu*, mesmo que em dado momento não reconheça sua existência de fato.

Mas se for uma história, mesmo em minha cabeça, devo estar contando-a a alguém. Você não conta uma história apenas para si mesma. Sempre existe alguma outra pessoa. Mesmo quando não há ninguém. (...) Eu direi *você*, *você*, como uma velha canção de amor. *Você* pode ser mais de uma pessoa. *Você* pode significar milhares. (ATWOOD, 2017, p. 52, grifos da autora).

Conforme esclarece Benveniste (1976), a linguagem, por conter formas linguísticas que são apropriadas para sua expressão, é a possibilidade da

subjetividade. De algum modo, ela “propõe formas ‘vazias’ das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua ‘pessoa’, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*.” (BENVENISTE, 1976, p. 289, grifos do autor).

Dentre todas as privações que a personagem sofre, o silêncio é uma das mais significativas, sendo raros os diálogos que June tem com outros personagens. Dentro da residência em que vive, ela é constantemente coisificada, não apenas pelos comandantes, mas por suas esposas e pelas Marthas. As esposas dos comandantes não gostam das aias, pois se sentem ameaçadas, já as Marthas acreditam que as aias não são dignas de respeito, porque “entregam” seus corpos para os comandantes. Em um momento da narrativa, as duas Marthas que trabalham na casa onde June vive discutem sobre um determinado banho.

— Quem vai cuidar do banho? — pergunta Rita, para Cora, não para mim.
— Tenho que amaciar e temperar esta ave.
— Cuido disso mais tarde — diz Cora —, depois de espanar a casa.
— Apenas não deixe de tratar de fazê-lo — diz Rita.
Elas estão falando de mim como se eu não pudesse ouvir. Para elas eu sou uma tarefa doméstica, uma dentre muitas. (ATWOOD, 2017, p. 61).

Apesar de estar presente no mesmo local que as Marthas, June é tratada como *ela*, sendo caracterizada como uma não-pessoa. Para Benveniste (1976, p. 254), esse uso da forma não-pessoal através da terceira pessoa pode se caracterizar como uma forma de ultraje, anulando o indivíduo como pessoa, sendo “um testemunho de menosprezo, para rebaixar aquele que não merece nem mesmo que alguém se dirija ‘pessoalmente’ a ele”.

Dufour reforça ao citar Benveniste, “*Ele* (ou *ela*) pode servir de forma de alocação diante de alguém que está presente quando se quer subtraí-lo à esfera pessoal do ‘tu’ (‘vós’)” (BENVENISTE *apud* DUFOUR, 2000, p. 108, grifos do autor) e, ainda, ressalta que “[s]endo aquele que *não está*, ‘ele’ se refere, portanto, realmente à ausência. Mas isso não diz o essencial: a ausência denotada por ‘ele’ é uma ausência *re-presentada* no campo da presença” (DUFOUR, 2000, p. 106-107, grifos do autor), ou seja, mesmo estando presente no aqui e agora, como no

caso de June, ela é ausentificada no discurso, pois o uso da terceira pessoa faz referência à ausência. É o ele/ela que possibilita a cena da representação.

Não apenas June vive o anulamento constante, mas toda a categoria de aias. As esposas dos comandantes não possuem afeto por elas e as enxergam apenas como escravas. O menosprezo que sentem aparece frequentemente em seus diálogos. Em um momento da história, as esposas e as aias se reúnem em uma casa para o nascimento de uma criança (o nascimento é tido como um grande evento), algumas delas estão reunidas ao redor de uma mesa de comida. June e outra aia, chamada Janine, estão próximas ao local. Uma das esposas oferece um doce para Janine que, educadamente, aceita, e em sua presença as esposas falam como ela é educada: “(...) não é grosseira e rabugenta como algumas delas (...)” (ATWOOD, 2017, p. 140), porém, no momento em que Janine se retira, o tom da conversa muda e quem ouve é June, a personagem principal.

E depois que ela saiu: Umas putinhas, todas elas, mas apesar disso não se pode ser exigente demais. Você aceita o que eles oferecem, certo, meninas? Isso da Esposa do Comandante. Ah, mas você teve tanta sorte. Algumas delas, ora veja, não são nem sequer limpas. E não lhe darão um sorriso, ficam lastimando-se em seus quartos, não lavam o cabelo, elas fedem. (ATWOOD, 2017, p. 140).

Quando June está no mesmo ambiente que a esposa do comandante, ela percebe esse testemunho de menosprezo e anulamento na forma de atitude também, uma vez que, apesar de a esposa estar ciente de sua presença, não demonstra esforço algum para reconhecê-la. “Ela não vira a cabeça. Não reconhece minha presença de nenhuma maneira, embora saiba que estou ali. Sei muito bem que ela sabe, é como um cheiro seu saber; alguma coisa que azedou, como leite.” (ATWOOD, 2017, p. 59).

Contudo, o menosprezo e o anulamento não existem apenas para com as aias, mas sim com todas as mulheres dessa sociedade. Em um sistema tão opressor e misógino como o de Gilead, nenhuma mulher, independente de classe, possui direitos. A opressão acontece de forma tão brutal que as próprias mulheres se colocam umas contra as outras, e o menosprezo é o principal sentimento de suas relações. June vê com desprezo as vezes em que a esposa do comandante fica

doente, a empatia é inexistente: “Elas ficam doentes com frequência, essas Esposas de Comandante. Isso acrescenta interesse às suas vidas. Quanto a nós, as Aias e mesmo as Marthas, evitamos doenças.” (ATWOOD, 2017, p. 185).

Em relação às Marthas, June apresenta indiferença, como na passagem: “— Está bem — respondo. Não sorrio. Por que tentá-la com amizade?” (ATWOOD, 2017, p. 20), pois sabe que, mesmo se tentar, as Marthas continuarão anulando sua presença e não se permitirão confraternizar com ela.

Esse ódio existente entre elas surge através de uma espécie de lavagem cerebral que é utilizada antes e durante o golpe. Os comandantes são os principais responsáveis por isso, são eles que alimentam esse ódio às mulheres e as culpam por todas as desgraças que pairam no mundo. Em um casamento coletivo que acontece em Gilead, um comandante é responsável por discursar e “abençoar” o matrimônio. Em seu discurso, profere passagens da Bíblia, a fim de embasar seu discurso de ataque às mulheres:

Que a mulher aprenda em silêncio com toda a sujeição. Aqui ele lança um olhar para nós. — Toda — repete ele.
— Mas não tolerarei que uma mulher ensine, nem que usurpe a autoridade do homem, apenas que se mantenha em silêncio. Pois primeiro Deus criou Adão, depois Eva. (ATWOOD, 2017, p. 262).

O uso da Bíblia é o principal elemento para fundamentar os discursos e decisões tomadas nessa sociedade. A própria ideia de usar as mulheres férteis como barrigas de aluguel para as famílias do poder é retirada de uma passagem bíblica,⁶ e isso é consolidado através da repetição desses textos sagrados. Para finalizar seu discurso no casamento, o comandante diz: “Não obstante isso ela será salva pela concepção, se continuar na fé e caridade e santidade com sobriedade” (ATWOOD, 2017, p. 262), fala que é direcionada, principalmente, para as aias, a fim de mantê-las submissas.

⁶ A passagem bíblica é a seguinte: “Vendo, pois, Raquel que não dava filhos a Jacob, teve Raquel inveja da sua irmã, e disse a Jacob: Dá-me filhos, ou senão eu morro. Então se acendeu a ira de Jacob contra Raquel e disse: Estou eu no lugar de Deus, que te impediu o fruto de teu ventre? E ela lhe disse: Eis aqui a minha serva, Bilha; Entra nela para que tenha filhos sobre os meus joelhos, e eu, assim, receba filhos por ela. — GÊNESIS, 30:1-3.”

Para a instituição dessa sociedade patriarcal, foram usados discursos de mulheres também. Um exemplo é Serena Joy, a esposa do comandante de June. Quando as modificações começaram a acontecer, ela discursava sobre a santidade do lar e sobre como as mulheres deveriam ficar em casa e exercer tarefas domésticas. June reconhece que o apagamento do *eu* e a perda desse lugar enunciativo, também, estende-se às esposas de comandantes, e comenta: “Ela não faz mais discursos. Tornou-se incapaz de falar. Fica em casa, mas isso não parece lhe fazer bem. Como deve estar furiosa, agora que suas palavras foram levadas a sério.” (ATWOOD, 2017, p. 58).

No Centro Vermelho, durante o treinamento para se tornarem aias, as mulheres são bombardeadas a todo o momento com informações relacionadas aos seus deveres e às consequências se não os cumprirem. Como uma forma educativa do que *não fazer*, elas precisam assistir a diversos vídeos que vão de imagens de manifestantes feministas até vídeos pornográficos. Quem apresenta esses materiais são as chamadas *Tias*, mulheres que são responsáveis pelo treinamento e que possuem certo poder na sociedade. O uso dos vídeos tem o intuito de mostrar como a sociedade anterior era *doente* e como agora elas vivem em um local *saudável e correto*. As mulheres que aparecem nas telas são chamadas de *não mulheres*. Um dos vídeos é de uma situação banal: uma mulher caminhando na rua.

Ela está vestindo o tipo de roupas que tia Lydia nos disse que eram típicas das Não mulheres naquela época, macacão de jeans com uma camisa xadrez verde e cor de malva por baixo e calçando tênis; o tipo de coisa que Moira outrora usava, o tipo de coisa que me lembro de ter usado, há muito tempo, eu mesma. (ATWOOD, 2017, p. 146).

No momento em que June se reconhece no vídeo, ela passa por um conflito: se aquela na imagem é uma *Não mulher*, não teria sido ela uma também? Essa dificuldade de reconhecimento de si mesma que June passa em vários momentos representa uma perda de sua própria identidade.

Posteriormente, ao se deparar com mulheres turistas em Gilead, os pensamentos de June sobre os tipos de vestimentas comuns da atualidade se modificam:

[...] sei que ela [Ofglen] também não consegue tirar os olhos daquelas mulheres. Estamos fascinadas, mas ao mesmo tempo sentimos repulsa. Elas parecem despidas. Foi preciso tão pouco tempo para mudar nossas ideias a respeito de coisas como essa. (ATWOOD, 2017, p. 40).

A personagem percebe a mudança de pensamento à qual foi submetida, mas parece não compreender o que foi responsável por modificar sua percepção a respeito de coisas que antes eram banais.

Benveniste (1989, p. 96) explica que linguagem e sociedade implicam uma a outra e são realidades inconscientes, não sendo passíveis de mudanças. Aquilo que os indivíduos podem mudar e o que efetivamente mudam são “as instituições, às vezes a forma inteira de uma sociedade particular”. Os treinamentos nesse novo Estado conseguem de fato aplicar isso, modificando totalmente a cultura através das crenças, costumes e posições sociopolíticas, via linguagem.

Outro momento importante da narrativa é a relação que June acaba tendo com seu comandante ao se tornar sua amante. Para a personagem, um dos momentos mais surpreendentes é sua ida ao chamado *Chube*, mas que é conhecido como *Casa de Jezabel*⁷. Nesse local, diversas mulheres – garotas de programa profissionais ou mulheres que cometeram crimes – se prostituem para os comandantes. June vai à casa como acompanhante de seu comandante. June vê o local com surpresa, já que o sexo por mero prazer é proibido por uma lei criada pelos mesmos homens que estavam frequentando a Casa de Jezabel. Ao questionar o comandante sobre a existência do local, ele responde:

Natureza exige variedade para homens. É lógico, razoável, faz parte da estratégia de procriação. É o plano da Natureza. — Não digo nada, de modo que ele prossegue. — As mulheres sabem disso instintivamente. Por que elas compravam tantas roupas diferentes, nos velhos tempos? Para enganar os homens levando-os a pensar que eram várias mulheres diferentes. Uma nova a cada dia. (ATWOOD, 2017, p. 281).

O próprio discurso do comandante é carregado de menosprezo e o uso da terceira pessoa enfatiza ainda mais esse sentimento ao tratá-las como não-pessoa. Seu discurso demonstra que as mulheres são objetos, dessa forma, seus desejos,

⁷ Na Bíblia Jezabel é dita como uma mulher que seduzia os servos a praticarem prostituição.

suas opiniões, tampouco suas carreiras importam. Elas são apenas propriedades destinadas ao uso dos homens, isso é exposto quando ele diz:

Bem, temos uma coleção e tanto. Aquela ali, a de verde, é uma socióloga. Ou era. Aquela era uma advogada, aquela outra era administradora de empresa, tinha um cargo executivo em algum tipo de grande rede de *fast-food* ou talvez fosse de hotéis. Disseram-me que se pode ter uma conversa muito boa com ela se só o que você quiser for conversar. (ATWOOD, 2017, p. 282).

Nessa nova configuração cultural em que a personagem vive, existe uma definição do que uma mulher deve fazer, vestir, falar e de como ela deve ser. Isso se consolida através da linguagem, quando, repetidamente, os comandantes e as Tias reproduzem esses discursos. Conforme Benveniste *apud* Neumann (2018), o indivíduo assimila, perpetua ou transforma a cultura através da língua. Nesse contexto, a linguagem “reproduz o mundo, mas submetendo-o à sua própria organização” (BENVENISTE *apud* NEUMANN, 2018, p. 438).

A linguagem é uma questão política muito significativa em Gilead, é ela que define as posições sociais de cada ser e que divide as mulheres em setores, conforme suas funções: aias, esposas, Tias, não mulheres, traidoras de gênero. Nessa conjuntura, algumas palavras se tornam proibidas (como *infértil*, por exemplo) e outras são ressignificadas, como a palavra *serviço*, que, no passado, podia ser relacionada a mulheres, mas nessa nova circunstância perde o sentido: “É estranho, agora, pensar em ter um trabalho, um serviço. É uma palavra engraçada. Isso é serviço para homem.” (ATWOOD, 2017, p. 207). Benveniste (1989, p. 100) afirma que o vocabulário é muito importante para compreender as “formas e as fases da organização social” e os regimes políticos.

O capítulo final do livro, intitulado *Nota histórica*, passa-se 200 anos depois da trama que é contada por June. Após a queda de Gilead, os escritos de June são estudados por pesquisadores e historiadores a fim de entender essa sociedade. Nesse momento, o leitor descobre que estava a todo o tempo lendo uma espécie de diário da personagem, onde a mesma desabafava sobre sua condição e relatava seus dias em Gilead.

Em seus últimos relatos, June escreve que a esposa do comandante a procurou preocupada com a demora que ela estava tendo para engravidar e sugerindo que ela procurasse outro homem, pois havia uma possibilidade de o comandante ser estéril. June encara essa proposta com desconfiança e medo, mas a esposa do comandante afirma que acertará tudo e que ninguém ficará sabendo. Dessa forma, a esposa escolhe um funcionário da casa, Nick, para desempenhar a *tarefa* de engravidar June. No entanto, eles acabam tendo um relacionamento, e é através desse relacionamento que June se ressignifica como ser humano. “Conto-lhe coisas que não deveria.” (ATWOOD, 2017, p. 318). “Digo-lhe meu verdadeiro nome, e sinto que portanto sou conhecida.” (ATWOOD, 2017, p. 318). Ter alguém para chamar de *tu* é a ressignificação de sua própria subjetividade.

Porém, quando a esposa do comandante descobre que June também havia se relacionado com seu marido, sua vida volta a se tornar um tormento. June se desespera com a possibilidade de nunca mais rever sua filha e aceita sua condição de mulher submissa:

Não quero dor. Não quero ser uma dançarina, com os pés no ar, minha cabeça um retângulo sem rosto de pano branco. Não quero ser uma boneca dependurada no Muro, não quero ser um anjo sem asas. Quero continuar vivendo, de qualquer forma que seja. Renuncio a meu corpo voluntariamente, para submetê-lo ao uso de outros. Eles podem fazer o que quiserem comigo. Sou abjeta. (ATWOOD, 2017, p. 337-338).

June já sabe que está grávida de Nick e que as esperanças para ela são poucas. Seu último relato é de um momento em que Nick entra em seu quarto e diz para ela confiar nele e seguir os homens que estão no corredor: “- Está tudo bem. É *Mayday*. Vá com eles.” (ATWOOD, 2017, p.346). É o uso da palavra *Mayday* (código para reconhecer quem faz parte da oposição) que determina a ida de June. É apenas uma palavra que determina sua decisão. June entra na camionete dos homens que a esperam e seu diário acaba. Duzentos anos depois, seus escritos são revisitados e estudados por pesquisadores e historiadores a fim de entender a configuração social de Gilead. Esse olhar para o passado com o intuito de compreender o futuro é possível pelo presente; esse tempo crônico de

que fala Benveniste (1989) é significado somente através do presente da enunciação.

4 Considerações

Buscou-se discutir neste trabalho como as mulheres eram vistas e tratadas pela reformulação do Estado em *O Conto da Aia*, utilizando, para tanto, a teoria da enunciação de Émile Benveniste, relida por Dufour, apontando como a tríade eu-tu-ele/ela aparecem na narrativa, a partir da análise das falas da personagem principal, June. O foco da análise se deu a partir da condição de *não-pessoa*, o *ele/ela*, na construção da narrativa das mulheres de Gilead. No entanto, foi preciso, para se chegar à análise da *não-pessoa*, percorrer, também, pelas raras, mas não menos importantes, passagens em que June se vê colocada na posição de *tu* e, conseqüentemente, colocada na posição de *eu* do discurso.

No decorrer da análise, foi possível verificar como as mulheres de Gilead são coisificadas por meio da impossibilidade de se colocarem como sujeitos participantes da sociedade e pelo cerceamento de suas vozes. Ao retirar o direito das mulheres de se imporem no discurso como *eu*, o sistema as condena à condição de objeto, roubando-lhes toda e qualquer oportunidade de existência como pessoa *eu/tu*. Para June, seu refúgio é recorrer a diálogos consigo mesma e utilizá-los para resistir a essa condição, desdobrando-se entre eu e tu em vários momentos explicitados na narrativa.

Com isso, constata-se, a partir da discussão acerca da forma linguística denominada por Benveniste como *não-pessoa*, o apagamento das mulheres como sujeitos do seu dizer. É o *outro* que é responsável por falar por elas, confirmando, mais uma vez, quem pode ou não dizer *Ego* na sociedade que se instaurou.

Analisando o contexto em que estava inserida a protagonista, foi possível averiguar as novas condições às quais as mulheres eram submetidas. Condições essas de não ser, não pertencer, não se colocar como sujeito, não ser autorizado a participar desse novo cenário instaurado pelo novo sistema. Conseqüentemente,

mulheres foram reduzidas ao que Benveniste (1976; 1989) vai chamar de *não-pessoa* e ao que Dufour (2000) vai chamar de *ninguém*, pois está *ausente*.

Referências

ATWOOD, Margaret. *O Conto da Aia*. Tradução de Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Letras e Linguística. V. 8. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

BÍBLIA. Provérbios. In BÍBLIA. Português. *Sagrada Bíblia Católica*: Antigo e Novo Testamentos. Tradução de José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008.

CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. A relação de alteridade entre as personagens de a metamorfose. *DLCV - Língua, Linguística & Literatura*, v. 4, n. 1, p. 77-93, 2006.

DUFOUR, Dany-Robert. *Os mistérios da trindade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

KEHL, Maria Rita. *A constituição literária do sujeito moderno*. 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/19133258/Maria-Rita-Kehl-A-constituicao-literaria-do-sujeito-moderno>. Acesso em: 13 jan. 2020.

NEUMANN, Daiane. A linguagem e a vida: reflexões acerca de língua e literatura. *Desenredo* (PPGL/UPF), v. 14, p. 435-443, 2018.

Artigo recebido em 20 de maio de 2020 e aceito em 28 de julho de 2020.

***Midwifery* e obstetrícia: uma variação denominativa**

Midwifery and *obstetrícia*: a denominative variation

Yuli Souza Carvalho*

RESUMO: A área de obstetrícia possui tradições muito vinculadas à cultura de cada país. Tendo em vista esse contexto, o presente trabalho tem o objetivo de tratar da variação denominativa existente no par de línguas inglês e português em um artigo acadêmico desse âmbito. Com base no texto *Counting Time in Pregnancy and Labour* (DOWNE; DYKES, 2009) e na tradução feita pela autora do artigo, trataremos das traduções de termos técnicos, principalmente vinculados à área de atuação das *midwives*, que ilustram essas diferenças culturais na forma em que o parto ocorre na Inglaterra e no Brasil. Como resultado, foi possível observar que a escolha de traduzir ‘*midwifery*’ por ‘obstetrícia’, apesar de ter sido aconselhada por uma profissional da área, não foi a solução considerada mais adequada. Foi possível concluir que, em um contexto em que há discrepância entre as culturas do país-fonte e do país-alvo, seria conveniente que o tradutor escrevesse um prefácio ou nota do tradutor onde fosse explicado de que forma ocorrem essas diferenças culturais.

PALAVRAS-CHAVE: terminologia; variação denominativa; tradução técnica; obstetrícia.

ABSTRACT: Obstetrics is a branch of Medicine with traditions ingrained in the culture of each country. In this context, the objective of this article is to study in which means is possible to observe denominative variation in English and Portuguese in an academic text of this area. Using as basis the text *Counting Time in Pregnancy and Labour* (DOWNE; DYKES, 2009), and its translation made by the article’s author, we will discuss the translation of technical terms that can illustrate these cultural differences in the ways which childbirth is performed in England and Brazil. As a result, it was possible to notice that the translate choice ‘*midwifery*’ as ‘*obstetrícia*’, even though recommended by a professional of the field, was not the most adequate solution. It was possible to conclude that in this context, whereby the cultures surrounding translation are greatly different, it

would be convenient if the translator could write a preface or translator’s note, explaining in which way these cultural differences occur.

KEYWORDS: terminology; denominative variation; technical translation; midwifery.

* Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bacharelada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Rio Grande do Sul. E-mail: yuli_live@live.ca.

1 Introdução

A obstetrícia é uma área de atuação que possui tradições muito vinculadas à cultura de cada país. O tipo de abordagem adotada na hora de lidar com o parto, bem como a hierarquia no que tange à estrutura médica são exemplos que poderemos observar no capítulo produzido em inglês britânico e na sua tradução para o português brasileiro, que são o centro da análise no presente trabalho. Por se tratarem de culturas tão distintas em relação ao âmbito médico, o texto, escrito originalmente em um cenário de produção britânico, criou algumas dificuldades no processo tradutório para a língua portuguesa – principalmente no que se refere à terminologia.

Dessa forma, sob a luz da Teoria Sociocognitiva da Terminologia de Rita Temmerman (2004), o objetivo deste trabalho é descrever se há variação denominativa proveniente de perspectivas culturais diferentes entre “país-fonte” e “país-alvo”⁸, no cenário de produção do capítulo *Counting Time in Pregnancy and Labour*⁹ (DOWNE; DYKES, 2009) e no cenário de tradução desse texto.

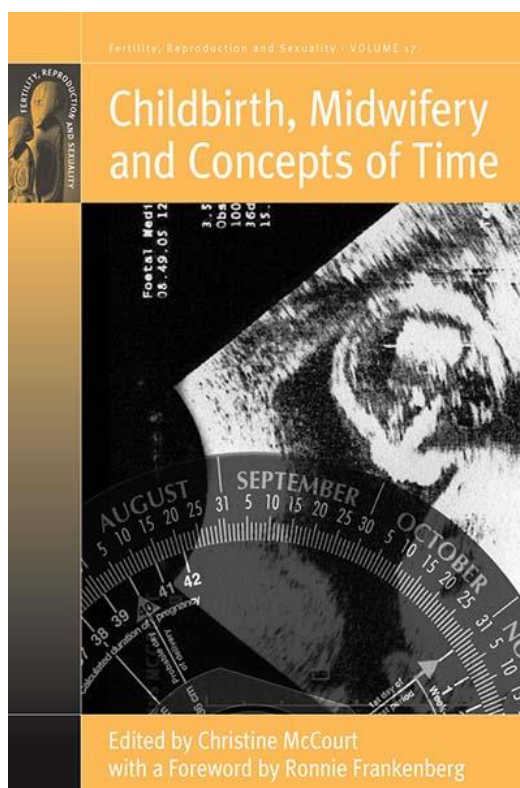
2 A obra e o processo de tradução

O capítulo *Counting Time in Pregnancy and Labour* – bem como o restante do livro de que faz parte – se situa na área de obstetrícia, sendo abordada tanto a perspectiva da área médica quanto a perspectiva da área da Enfermagem. A variação de que trataremos posteriormente foi percebida durante o processo de tradução do texto mencionado anteriormente, escrito pelas autoras Soo Downe e Fiona Dykes (2009) e publicado em um livro intitulado *Childbirth, Midwifery and Concepts of Time* – sua capa pode ser observada na Figura 1.

⁸ A utilização das expressões “país-fonte” e “país-alvo” ocorre como relação ao que se utiliza de forma difundida para falar de originais e traduções como “texto-fonte” e “texto-alvo”.

⁹ Na tradução final, o capítulo ficou intitulado *Contando o tempo na gravidez e no parto*.

Figura 1 – Capa do livro *Childbirth, Midwifery and Concepts of Time*



Fonte: Berghahn Books (2020).

A tradução do livro (na íntegra) de McCourt (2009) foi solicitada pessoalmente por uma professora da área de Enfermagem, partindo da premissa de que há uma falta de produção de textos nessa temática em língua portuguesa. Assim, como o produto final da disciplina da graduação ‘Estágio Supervisionado de Tradução II’, cada aluno ficou responsável pela tradução de um capítulo, que posteriormente passaria por uma revisão a fim de padronizar os textos. A tradução do capítulo em questão foi desenvolvida pela autora deste artigo, sob a orientação da professora Márcia Moura da Silva, que ministrou a disciplina no semestre de 2017/2. Inclusive, posteriormente, esse trabalho de tradução foi também foco de análise do trabalho de conclusão de curso da autora (CARVALHO, 2018). Até o momento, não há previsão de publicação do livro.

Por ter sido solicitada pessoalmente por uma professora de Enfermagem, foi possível manter um diálogo com uma especialista, que acabou auxiliando na escolha de termos que seriam mais apropriados e mais utilizados no contexto

dessa área de especialidade no cenário brasileiro. De acordo com Temmerman (2004, p. 45), “o especialista [...] será necessário para consultoria *ad hoc* em caso de dificuldades na identificação da terminologia ao longo da análise dos textos”. No cenário da nossa tradução, essa consultoria se deu no movimento de tradução, na hora de escolher os termos que seriam utilizados como equivalentes àqueles contidos no original, por acreditarmos que a terminologia utilizada no texto deveria ser aquela mais convencional aos olhos dos especialistas. Também, nesse sentido, Krieger e Finatto (2004, p. 125) afirmam ser “importante contar com o diálogo e com a cooperação dos especialistas de uma área de conhecimento para que possamos, como profissionais da língua, nos movimentar razoavelmente por seus textos e por sua linguagem”.

Vale ressaltar também que, a fim de manter as escolhas terminológicas coerentes em todo o livro, foi feito um glossário colaborativo numa planilha no Google Sheets. Dessa maneira, todos os alunos que estavam trabalhando na tradução de capítulos do livro poderiam fazer suas contribuições. Nesse glossário, poderíamos compartilhar os termos presentes no capítulo que estávamos traduzindo em língua inglesa, seguido de sua(s) respectiva(s) escolha(s) tradutória(s) para a língua portuguesa.

O capítulo *Counting Time in Pregnancy and Labour* (DOWNE; DYKES, 2009), que está no centro desta análise, trata das relações existentes entre tempo e progresso na gravidez, além de analisar como o tempo é monitorado e medido, tanto na gravidez quanto no parto. As autoras do texto abordam esses aspectos no âmbito do parto natural nas perspectivas feminista, consumista, socioeconômica e da teoria da complexidade. Antes de entrar na análise dos termos e dos contextos de circulação do texto original e do texto traduzido (Seção 4), será feita uma introdução à teoria de Terminologia proposta por Rita Temmerman (2004), que guiará as reflexões do presente trabalho.

3 Teoria Sociocognitiva da Terminologia

A Teoria Sociocognitiva da Terminologia foi proposta por Rita Temmerman (2004) em meados dos anos 1990. Baseando-se em um levantamento das terminologias das ciências biológicas, seu estudo surgiu como uma proposta de nova Teoria Geral da Terminologia, posicionando-se como uma “reação” à teoria anteriormente elaborada por Wüster. Temmerman (2004) se refere a esta teoria de Wüster como “Teoria Tradicional da Terminologia”, por acreditar que não se trata de uma teoria geral, o que ele propunha que fosse.

A Teoria Geral da Terminologia de Wüster tem como um dos objetivos promover uma padronização das terminologias. Ou seja, ela se coloca como busca de uma terminologia única e universal, a fim de facilitar a comunicação dos especialistas. Dessa forma, a teoria tradicional teria uma perspectiva monossêmica do termo, em que cada conceito equivaleria a um termo, em uma relação de um para um. Uma grande crítica a esse movimento unívoco de conceito para termo é de que esse seria um tipo de tratamento prescritivo da terminologia. Além disso, se trataria de uma perspectiva *in vitro* da língua, pois estaria partindo de uma visão da língua como ideal normatizado, desconsiderando os contextos e diversos aspectos, como as diferentes culturas, visões de mundo, evolução das línguas etc.

Por isso, ao se posicionar contra a teoria tradicional, Temmerman (2004) formula cinco princípios alternativos para a criação de uma nova teoria geral da terminologia. O primeiro princípio é que a Teoria Sociocognitiva partiria de unidades de interpretação que possuem estrutura prototípica. Ou seja, por acreditar que poucos conceitos existem no mundo como objetos, ela afirma que as pessoas entendem o mundo por meio de sistemas cognitivos ou modelos que se relacionam com essas unidades de interpretação. Assim, essa teoria se coloca numa abordagem semasiológica, tendo o termo como o ponto de partida – e não o conceito, como era o proposto por Wüster. Para tal, a autora acredita que os

termos precisam ser estudados dentro do discurso das áreas em foco, partindo então para uma perspectiva *in vivo* da língua.

O segundo princípio é uma afirmação de que a compreensão é um evento estruturado. Ou seja, a um conceito é necessário que se atribua uma posição numa estrutura conceitual. Pode ser um tipo de classificação lógica, como por exemplo “*x* é um tipo de *y*”, ou uma classificação ontológica, como por exemplo “*x* é parte de *y*”.

O terceiro princípio afirma que o modelo de compreensão pode ser formado por módulos diferentes de informação. De acordo com Temmerman (2004, p. 38), esses “módulos de informação podem conter informações mais ou menos essenciais, dependendo do tipo de unidade de interpretação e de outros fatores tais como a perspectiva a partir da qual a unidade é entendida”. Para ilustrar esse princípio ela traz o exemplo do termo ‘biotecnologia’, que seria definido de formas diferentes na área da medicina ou da indústria de alimentos, pois os módulos de informação que comporiam a definição conteriam graus diferentes de importância.

O quarto princípio, que se coloca contra a visão monossêmica do termo da teoria tradicional, postula que a sinonímia e a polissemia existem e são funcionais no desenvolvimento da compreensão. Não se pode ignorar a existência desses fenômenos. A autora apresenta, ainda, a ideia de que há três razões simultâneas para a polissemia:

A primeira delas é a transformação no mundo em decorrência de uma nova tecnologia ou transformação social. Uma segunda razão pode residir no nível cognitivo: uma transformação no entendimento da categoria. Uma terceira razão reside nas possibilidades e limitações oriundas da totalidade dos elementos de transformação inerentes à linguagem enquanto sistema. (TEMMERMAN, 2004, p. 40).

Ou seja, a polissemia é um elemento que é inerente às línguas naturais. Dessa forma, é importante levá-la em consideração na hora de fazer um estudo *in vivo* da língua.

O quinto princípio traz uma perspectiva diacrônica, que será de grande relevância para a análise proposta por esse trabalho. A autora traz a ideia de que

as unidades de interpretação estão em constante evolução, como um resultado da busca por um entendimento maior e mais amplo, da interação que ocorre entre os diferentes usuários das línguas e como uma consequência da estrutura prototípica na compreensão de categorias.

A partir desses cinco princípios, ela postula três métodos de análise terminológica, que se distanciam daquilo que era o paradigma teórico tradicional wüsteriano. Os métodos de análise listados pela autora são: 1) análise da estrutura prototípica, que examina as relações que ocorrem dentro de uma categoria; 2) análise de modelo cognitivo, que trata das relações intercategoriais, ou seja, aquelas que uma categoria pode apresentar com outras categorias da mesma área de experiência; e 3) análise diacrônica, que considera a história das categorias, mostrando que o ato de nomear raramente é algo arbitrário e é um processo que se dá no tempo.

Com base no referencial teórico aqui apresentado, a próxima seção apresentará um estudo sobre a variação denominativa entre o original e a tradução do texto *Counting Time in Pregnancy and Labour* (DOWNE; DYKES, 2009).

4 Contextualização e análise

A questão da variação denominativa de que trataremos nessa análise surgiu durante o processo de tradução do capítulo *Counting Time in Pregnancy and Labour* (DOWNE; DYKES, 2009), como mencionado anteriormente. Neste momento, vale ressaltar o que se entende por variação denominativa. O fenômeno da variação denominativa ocorre quando um determinado conceito de uma dada área do conhecimento humano (técnico, científico, cultural etc.) é denominado por dois (ou mais) diferentes termos. Em outras palavras, quando há diferentes unidades terminológicas em uma língua natural (neste caso, duas línguas naturais) que são usadas em contextos de comunicação especializada para denominar um mesmo conceito. Há também o movimento contrário, quando

uma única unidade léxica é usada para denominar diferentes conceitos em uma mesma área do conhecimento, tratando-se, então, de um caso de variação conceitual (PEREIRA; NADIN, 2019).

O fenômeno da variação denominativa, no geral, leva em consideração apenas o contexto linguístico de uma língua. Entretanto, apesar de estarmos levando em consideração duas línguas e culturas diferentes (o inglês britânico e o português brasileiro), para os fins deste trabalho, acreditamos que esse fenômeno possa aplicar-se ao contexto da tradução. Para explicar de que forma ocorre a variação, serão apresentados os contextos da Inglaterra e do Brasil no que diz respeito à prática de obstetrícia.

O texto, escrito no cenário de produção da Inglaterra, trata de uma perspectiva natural e humanizadora do parto. Acreditamos, justamente em decorrência desse cenário, tão diferente do que atualmente observamos no Brasil, que foi solicitado por uma professora do curso de Enfermagem que fosse executada a tradução integral do livro *Childbirth, Midwifery and Concepts of Time*.

O livro, publicado no ano de 2009, possui onze capítulos e está dividido em três partes. A primeira parte trata do contexto histórico e cultural da obstetrícia. A segunda parte trata do tempo e das práticas de parto. Por fim, a terceira parte trata do tempo e das experiências de parto. Cada capítulo foi escrito por diferentes autores, portanto optou-se por cada um dos capítulos também ser traduzido por diferentes tradutores – que eram alunos da disciplina de ‘Estágio Supervisionado de Tradução do Inglês’, como mencionado anteriormente.

Como apresentado na segunda seção, durante o processo de tradução, montamos um glossário de termos, onde acrescentávamos os termos em inglês que apareciam no texto em que estávamos trabalhando, seguido do(s) equivalente(s) que utilizamos na tradução para o português. Ainda, posteriormente, o texto passaria por uma revisão para uma padronização na terminologia, a fim de ser publicado. O texto que serve de objeto da análise proposta nesse trabalho é parte do capítulo de número três do livro, situado na segunda parte, que trata do tempo e das práticas do parto.

‘Midwifery’, um dos termos que apresenta o que tratamos aqui como variação denominativa, é definido como “profissional responsável e confiável, que trabalha em parceria com as mulheres, fornecendo apoio, cuidados e conselhos durante a gravidez, o parto e o pós-parto, realiza partos e presta cuidados ao recém-nascido” (INTERNATIONAL CONFEDERATION OF MIDWIVES, 2017, on-line, tradução minha)¹⁰. O termo já ocorre no título do livro, e é apresentado diversas vezes no decorrer dos capítulos. Na introdução dos conceitos e das filosofias do capítulo *Counting Time in Pregnancy and Labour*, as autoras Downe e Dykes escrevem (seguido do trecho traduzido pela autora do artigo):

*Indeed, one of us (SD) came to **midwifery** with the belief that childbirth can be a site of feminist praxis, or change, and that such change could make a profound difference to individual women and to society.* (DOWNE; DYKES, 2009, p. 62, grifo meu).

De fato, uma de nós (Soo Downe) se voltou à **obstetrícia** com a crença de que o parto pode ser um centro de práticas feministas, ou mudanças, e que tais mudanças poderiam fazer uma diferença significativa para mulheres individualmente e para a sociedade. (DOWNE; DYKES, 2009, p. 62, tradução minha, grifo meu).

Dessa forma, enxergamos aqui a variação denominativa como a diferença na denominação da área de atuação que envolve o parto, chamada de ‘midwifery’ na Inglaterra e traduzida para ‘obstetrícia’ na tradução. Essa variação ocorre devido às diferenças culturais na estruturação e na forma de atuação dessa área nos contextos de criação (país-fonte) e de tradução do texto (país-alvo). De acordo com Acker *et al.* (2006), fenômenos como esse sofrem influências do meio, principalmente em relação ao ritual do nascimento:

O nascimento é um evento carregado de significados e tratado comportamentalmente diferente nas diversas sociedades. Estas sociedades, representadas por diferentes grupos étnicos, raciais, religiosos e mesmo classes sociais, marcadas por múltiplas e diferentes culturas, possuem uma diversidade de orientações em relação à saúde,

¹⁰ No original: “as a responsible and accountable professional who works in partnership with women to give the necessary support, care and advice during pregnancy, labour and the postpartum period, to conduct births on the midwife’s own responsibility and to provide care for the newborn and the infant.”

bem como em relação a métodos e práticas relacionados ao ciclo gravídico-puerperal. Vários autores se referem a eles como rituais. (ACKER *et al.*, 2006, p. 648).

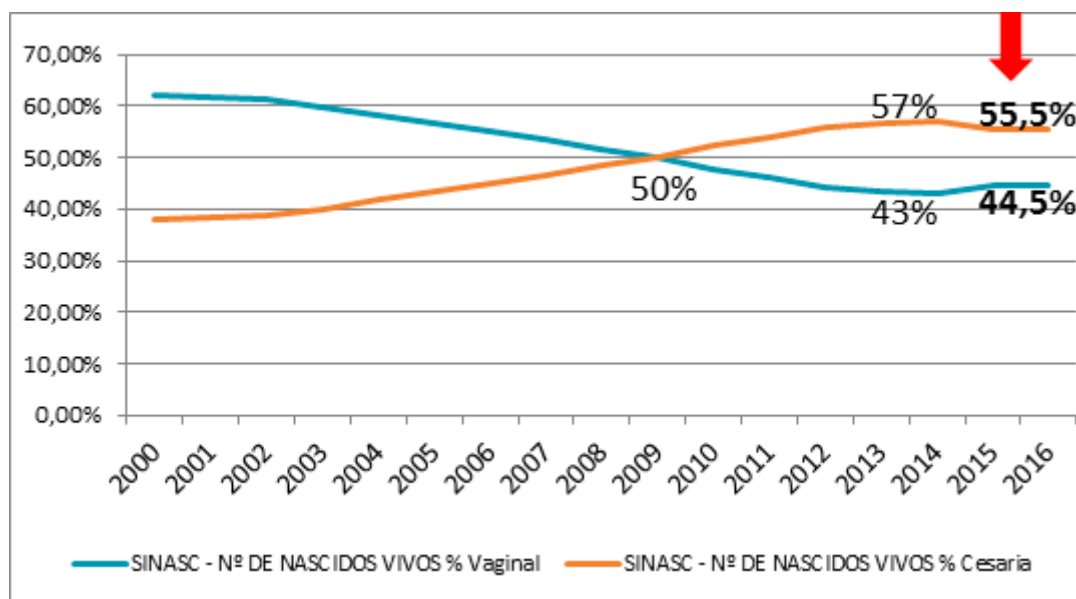
Para entender de que forma a tradução se aproxima ou se distancia do original por causa da variação denominativa citada, é importante apresentar uma contextualização diacrônica do domínio a ser analisado. Portanto, como sugerido por Temmerman (2004), serão contextualizadas as áreas que dizem respeito ao parto no cenário da Inglaterra e do Brasil.

4.1 A relação com o parto no Brasil

O contexto do parto no Brasil, atualmente, tem uma perspectiva totalmente mercadológica. De acordo com Odoshina (2017, p. 67), “O parto é abordado como um produto comercializável, sujeito às regras de mercado”. Assim, os médicos veem o parto puramente como uma mercadoria, que deve render lucros e para isso deve ser feita o mais rápido possível para que seja mais rentável para eles.

Por causa dessa perspectiva, o Ministério da Saúde (BRASIL, 2017) registrou que, entre os anos 2000 e 2015, os índices de partos por cesárea aumentaram de 40% para 57% (Figura 2). Esse aumento é muito significativo e demonstra o quanto os médicos vêm fazendo essas intervenções que são desnecessárias e só servem para tornar o procedimento mais rápido para que eles atendam cada vez mais mulheres no menor tempo possível.

Figura 2 – Índice de cesarianas no Brasil



Fonte: Ministério da Saúde (BRASIL, 2017).

Além disso, de acordo com Guedes (2018), o Brasil ocupa o segundo lugar mundial em número de cesarianas. Enquanto o recomendado pela Organização Mundial da Saúde é que até 15% dos partos sejam feitos por cesárea, a realidade é que o Brasil, com 57% de partos por cesárea, só fica atrás da República Dominicana, lugar em que mais de 58% dos partos feitos são cesarianas. Em relação a esse índice, uma médica obstetra afirma que grande parte das cesarianas que estão sendo performadas no Brasil é feita de forma opcional, sem envolver fatores de risco que justifiquem a cirurgia. Também, elas são feitas antes de a mulher entrar em trabalho de parto. Há muitos locais em que faltam as condições necessárias de assistência, que favoreçam o sucesso do parto vaginal, tanto no setor público como no privado (GUEDES, 2018).

De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2017, on-line), a organização pretende reduzir essas altas taxas de intervenções desnecessárias “como [...] a cesariana [...]. Tais intervenções, que deveriam ser utilizadas de forma parcimoniosa, apenas em situações de necessidade, são muito comuns, o que deixou de considerar os aspectos emocionais, humanos e culturais envolvidos no processo”. Acreditamos que isso deve ter tido um reflexo no processo do parto

nos últimos anos, como pode ser observado na Figura 2, com o não-aumento das taxas de cesáreas que ocorreu no ano de 2016. Provavelmente também é esse o motivo pelo qual as professoras do curso de Enfermagem necessitam de mais material abordando o tema do parto natural e humanizado sendo disponibilizado para os alunos, a fim de que sejam formados profissionais já com essa perspectiva de não fazer uso de intervenções que não sejam estritamente necessárias.

Outro aspecto que está presente no cenário brasileiro atual de assistência à maternidade, além dessas intervenções desnecessárias influenciadas pelos médicos responsáveis, é o da violência institucional. Essa violência é entendida, de acordo com Aguiar, d'Oliveira e Schraiber (2013, p. 2288), como “a transformação de uma diferença em desigualdade numa relação hierárquica com o objetivo de explorar, dominar e oprimir o outro que é tomado como objeto de ação, tendo sua autonomia, subjetividade, comunicação e ação livres impedidas ou anuladas”. Ou seja, ela é mais um reflexo da forma com que os médicos lidam com as pacientes gestantes nos momentos que precedem e seguem o parto. Essa violência, em sua maioria presenciada em maternidades públicas, se dá em forma de maus-tratos, xingamentos, abusos de autoridade, e outras formas de desrespeito com as pacientes parturientes. De acordo com as autoras, esse tipo de violência muito se dá em razão da sobrecarga de demanda que os médicos possuem, aliada à precariedade de recursos materiais e humanos com as quais eles precisam lidar e ainda assim prestar os seus serviços.

Dessa forma, no que diz respeito à tradução do termo ‘*midwifery*’, o equivalente que seria *prima-face* para o termo não seria ‘obstetrícia’, mas sim ‘parteria’, fazendo referência ao trabalho feito por parteiras. O Ministério da Saúde define “como parteira tradicional aquela que presta assistência ao parto domiciliar baseada em saberes e práticas tradicionais e é reconhecida pela comunidade como parteira” (BRASIL, 2010, p. 11). Considerando as informações postas aqui nos últimos parágrafos, na obstetrícia atual não há muito espaço para que as parteiras desempenhem sua função na hora do parto.

Essa função atualmente é desempenhada pelo médico obstetra, em uma abordagem muito diferente daquela feita pelas parteiras. Acker *et al.* (2006)

afirma que durante muito tempo a assistência à mulher em trabalho de parto foi feita pelas parteiras. Essas mulheres, que desempenhavam possivelmente a profissão mais antiga da história, trabalhavam sem receber remuneração, muitas vezes executando esse trabalho apenas com base em suas experiências passadas. As parteiras (ou também chamadas assistentes de parto) eram mulheres, muitas vezes amigas, vizinhas, mães, ou pessoas escolhidas na comunidade, que eram consideradas capacitadas para dar auxílio às gestantes na hora do parto. Segundo os autores, foi somente no século XVII que surgiram os primeiros homens desempenhando esse papel, que era estritamente vinculado às mulheres. Os homens que ajudavam no atendimento à gestante eram, muitas vezes, homens que trabalhavam auxiliando o parto de animais. Dessa forma, o parto era feito sempre sob a ordem dessas mulheres com a ajuda de alguns raros homens, mantendo essa tarefa longe dos médicos e cirurgiões, que só interfeririam quando houvesse casos mais graves (ACKER *et al.*, 2006).

De acordo com Acker *et al.* (2006) foi a partir dos anos 1970 que as parteiras foram perdendo a força. Os médicos as culpavam de infecções que as parturientes acabavam contraindo, justificando que a culpa seria das parteiras em decorrência da falta de higiene e de assepsia. Dessa forma, a medicina começou a “tomar posse” desse ritual que é o parto. A partir desse movimento, é no final do século XIX que surgem, no Rio de Janeiro, as primeiras maternidades (ACKER *et al.*, 2006). Em decorrência desse cenário, a obstetrícia praticada por médicos nos hospitais foi se desenvolvendo de forma a evoluir até chegar no cenário que observamos atualmente.

Vale ressaltar que, de acordo com Guedes (2018), a humanização do parto no Brasil é um assunto que tem sido debatido no Senado ao longo dos anos, principalmente devido aos altos índices de cesarianas realizadas no país. O tema não só vem sendo discutido como ele também já foi abordado em um dos filmes de uma trilogia cinematográfica, chamada *O Renascimento do Parto* (2013; 2018; 2018b).

O primeiro filme da trilogia (O RENASCIMENTO..., 2013) apresenta conceitos essenciais, como, por exemplo, o de parto humanizado como sendo

aquele em que as escolhas da mãe são respeitadas. Nesse filme documental, também é explicado o papel da doula, que se trata de uma acompanhante treinada, cuja presença ajuda antes, durante e depois do nascimento. De acordo com Barbosa *et al.* (2018), apesar de, em sua origem, o termo ‘doula’ significar uma “mulher que serve”, no cenário atual se refere “à pessoa que dá suporte emocional à mulher intraparto, com treinamento específico sobre fisiologia do parto normal, métodos não farmacológicos para alívio da dor, cuidados pós-natais e aleitamento materno” (p. 421). O segundo filme da trilogia (O RENASCIMENTO..., 2018) trata da violência obstétrica – tema que foi abordado anteriormente nesta seção. Por fim, o último filme da trilogia (O RENASCIMENTO..., 2018b) também faz uma costura dos temas abordados no primeiro e no segundo filmes. Isso demonstra que está havendo uma abertura no cenário brasileiro ao parto natural e humanizado, o que pode trazer evoluções significativas no que diz respeito a essa abordagem.

Para traçar um paralelo com o cenário onde o texto foi originalmente escrito pelas autoras Soo Downe e Fiona Dykes, é necessário que seja mostrado como esse cenário se afasta do cenário brasileiro, que é para onde o texto está sendo traduzido.

4.2 A relação com o parto na Inglaterra

Como mostrado anteriormente na Figura 2, no Brasil, o índice de cesáreas já havia passado dos 50% no ano de 2010. Já no cenário da Inglaterra, como pode ser observado na Figura 3, entre os anos de 2011 e 2014 os índices de cesárea atingiram 26,2%. Isso é pouco mais da metade do número desse tipo de intervenção cirúrgica no nosso país. Entretanto, ainda assim, o número extrapola os 15% indicados pela Organização Mundial da Saúde.

Figura 3 – Números da maternidade na Inglaterra

	2011-12	2012-13	2013-14
Caesarean Rate	25.0%	25.5%	26.2%
Elective	10.2%	10.7%	13.2%
Emergency	14.8%	14.8%	13.0%
Instrumental Delivery Rate	12.9%	12.8%	12.9%
Forceps	6.6%	6.8%	n/a
Ventouse	6.3%	6.0%	n/a
Induction Rate	22.1%	23.3%	25.0%

Fonte: National Childbirth Trust (2015).

De acordo com Downe e Dykes (2009), essa indução, que é feita para que as pacientes escolham o parto de cesárea, muitas vezes vem dos próprios médicos. Ela é uma negligência com as parturientes, pois as fazem acreditar que passar por essa intervenção cirúrgica – que é, diversas vezes, desnecessária – seria a forma mais confortável de lidar com o cenário do parto. Podemos observar, com os índices da Figura 3, que essa indução parece ser bem menos frequente na Inglaterra do que no Brasil. Porém, apesar desses baixos índices, outras formas de controle sobre o parto são utilizadas, como reportado pelas autoras Downe e Dykes (2009) no capítulo que elas escreveram. Um exemplo disso é o uso de intervenção por meio de óleo de rícino, fazendo que o parto comece antes do que começaria se os responsáveis pelo parto aguardassem o tempo da parturiente (DOWNE; DYKES, 2009).

As *midwives*, no cenário da Inglaterra, possuem um *status* totalmente diferente. Enquanto no Brasil o conhecimento que as parteiras possuem é apenas

por meio das experiências prévias, no Reino Unido¹¹, de acordo com Bachman (2018), desde o início do século XIX essas profissionais precisam passar por uma capacitação supervisionada para serem então registradas como *midwives* e poderem fazer acompanhamento nos partos.

No cenário pós segunda guerra mundial, no Reino Unido, começou a haver uma maior preocupação com o sistema público de saúde. Eles pretendiam instaurar no país um sistema de saúde acessível para todos. Esse sistema possuiria uma nova perspectiva não somente em relação a hospitais, médicos e dentistas, mas também em relação a enfermeiras e *midwives* no âmbito privado e público, fazendo com que elas se tornassem “o coração de diversas comunidades” (BACHMAN, 2018, on-line, tradução minha)¹². No que diz respeito ao cenário atual de assistência à maternidade, a autora escreve:

Enquanto hoje a maioria dos partos no Reino Unido são feitos em hospitais em vez de em casa, *midwives* são profissionais em seus próprios direitos, cuidando das necessidades das mães e dos bebês ao longo da gravidez, do parto e do período pós-parto por cerca de um mês. Tanto em casa, como no hospital ou em uma *midwife unit*, elas estão conduzindo os profissionais de saúde e assistindo a maioria dos partos. (BACHMAN, 2018, on-line, tradução minha)¹³.

Dessa forma, podemos observar essa não equivalência entre os termos ‘*midwife*’ e ‘parteira’, tanto quanto como entre ‘*midwife*’ e ‘obstetra’. Esse distanciamento entre as expressões pode ser ilustrado também em um trecho do texto de Downe e Dykes (2009):

*The role to determine the end of labour rested firmly with a senior doctor: ‘The **senior registrar**, in consultation always with the **midwife** in charge, decides when to terminate labour and also chooses the method of delivery except in the case of a caesarean section*

¹¹ O Reino Unido é um Estado soberano, composto por Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia e País de Gales. O texto de Bachman (2018) apresenta o cenário do Reino Unido, cujo contexto inclui a Inglaterra.

¹² No original: “*the heart of many communities*”.

¹³ No original: “*While today most births in the UK take place in hospitals rather than at home, midwives are practitioners in their own right, tending to the needs of mothers and babies throughout pregnancy, delivery and the post-partum period for around a month. Whether at home, in a hospital or a midwife unit, they are leading health professionals and attend the majority of births.*”

*that must be referred to the **consultant***'. (DOWNE; DYKES, 2009, p. 75, grifo meu).

A função de determinar o fim do parto é dada a um **médico**, que “sempre consultando a **parteira** responsável, decide quando terminar o parto e escolhe o método utilizado, exceto no caso de uma cesárea, quando é necessária a presença de um **obstetra**”. (DOWNE; DYKES, 2009, p. 75, tradução minha, grifo meu).

Nesse cenário, no trecho original, observamos a presença de três profissionais que podem atuar no momento do parto: a *midwife*, um *senior registrar* e um *consultant*. O médico que tem a responsabilidade de decidir se a gestante em questão necessita de um procedimento de cesárea é o *consultant*, que numa hierarquia seria mais especializado do que o *senior registrar*, que é o médico que faz o acompanhamento do parto natural. Na tradução feita pela autora do artigo foi utilizado o cenário de que *consultant* seria um obstetra, enquanto o *senior registrar* seria uma espécie de clínico geral, que faz a assistência do parto.

Esse cenário é um pouco diferente do que podemos observar no Brasil, onde é obrigatória a presença de um especialista obstétrico, seja ele um enfermeiro ou uma enfermeira, ou um obstetra ou uma obstetriz. De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2016, p. 29), a “assistência ao parto e nascimento de baixo risco que se mantenha dentro dos limites da normalidade pode ser realizada tanto por médico obstetra quanto por enfermeira obstétrica e obstetriz”. Ou seja, diferentemente do cenário retratado na Inglaterra, no Brasil o responsável pelo parto, seja ele natural ou de cesárea, indispensavelmente deve ser um especialista da área de obstetrícia.

Tendo em mente esses dois contextos e as diferenças em alguns traços contidos nos termos, podemos trazer à luz um conceito apresentado por Aixelá (1996). De acordo com ele, os itens culturalmente marcados são esse tipo de componentes estritamente culturais, em oposição àqueles que são estritamente linguísticos ou pragmáticos.

Na perspectiva do autor, “a maior dificuldade na definição está, é claro, no fato de que, numa língua, *tudo* é culturalmente produzido, começando pela

própria língua” (AIXELÁ, 1996, p. 57, tradução minha)¹⁴. Portanto, é de suma importância que, em algum momento, essas distinções sejam marcadas para o leitor do texto, explicando de que forma os cenários se diferem e qual é a relevância dessas diferenças para o texto traduzido.

As distinções mencionadas anteriormente são importantes para ilustrar que as diferenças culturais têm influência não somente nas acepções em relação aos termos ‘*midwife*’, ‘parteira’ e ‘obstetra’, mas também em relação à organização na estrutura da área de obstetrícia. Temmerman (2004) afirma que compreender um conceito seria o mesmo que classificar modelos cognitivos, de forma que consigamos entender a sua posição numa classificação lógica. Portanto, ao fazer esse levantamento da forma como os dois países concebem esses termos e a forma pela qual esses termos evoluíram diacronicamente, nos ajuda a compreender melhor a significação que o termo possui no seu contexto de criação – e, nesse caso, também no de tradução.

5 Considerações finais

A partir dessa contextualização feita dos cenários dos dois países de circulação dos textos, podemos chegar a algumas conclusões. Fazer a escolha dos termos equivalentes no processo de tradução pode ser um trabalho de pesquisa muito grande, como podemos observar, e o resultado nem sempre vai ser satisfatório. Na perspectiva da Teoria Sociocognitiva da Terminologia de Temmerman (2004), de acordo com Maciel (2007, on-line), “o termo não existe *a priori* denominando um conceito pré-existente no mundo real, mas se constitui em um processo de conceitualização e categorização sociocultural”. Ou seja, o termo é construído conforme o contexto da comunicação especializada.

Dentro de cada um dos contextos, o termo funciona de uma forma, e estabelece relações diferentes. *Midwifery* é uma profissão regulamentada, onde

¹⁴ No original: “*The main difficulty with the definition lies, of course, in the fact that in a language everything is culturally produced, beginning with language itself.*”

as profissionais passam por um treinamento para poderem atuar como tais. Já a função de parteira, no Brasil, não foi regulamentada, e as mulheres que desempenhavam essa profissão possuíam apenas experiência de atuação. A obstetrícia já é um campo de atuação de médicos ou enfermeiros, que possuam uma graduação e especialização na área.

No caso da tradução desse texto, como estávamos trabalhando para e com uma profissional da área, utilizamos os termos que a professora da área de Enfermagem nos indicou como mais adequados no contexto brasileiro. Entretanto, com essa contextualização podemos observar que a escolha de traduzir ‘*midwifery*’ por ‘obstetrícia’ não seria a mais adequada. Porém, tampouco seria adequado utilizar o termo ‘parteria’, pois a utilização dele remeteria àquela prática antiga ao invés de remeter a uma prática contemporânea. Talvez, futuramente, a partir do movimento que está ocorrendo de humanização do parto no Brasil – que está sendo discutido até a nível oficial no Senado –, a parteira ou até mesmo a doula acabe se tornando parte essencial dos partos humanizados, se tornando uma contribuinte oficial e regulamentada pelo Ministério da Saúde do Brasil. Quando e se este esse for o caso, poderemos dizer que existirá um equivalente para o termo ‘*midwife*’.

A dificuldade de encontrar equivalentes é um problema recorrente na tradução, por ser um movimento que tem como objetivo trazer um texto produzido num cenário cultural para outro cenário cultural, muitas vezes completamente distante daquele original, como é o caso que tratamos aqui. O Brasil se situa numa distância da Inglaterra que não é apenas geográfica, mas também cultural. O conceito de itens culturalmente marcados de Aixelá (1996) se mostra essencial para enfatizar a importância de sempre ficar atento a estes termos, sempre se preocupando em entregar ao leitor a melhor apresentação possível daquilo que constava no texto original.

Por fim, acreditamos que esse tipo de contextualização seria importante de ser exposta de alguma forma ao leitor da tradução. Talvez introduzi-la como um prefácio na publicação de textos traduzidos que apresentem esses itens culturalmente marcados seria o ideal.

Por fim, seria interessante, mostrar as distinções no comportamento dos termos, baseando-se nos princípios da Terminologia Sociocognitiva. Aqui neste trabalho foram abordados principalmente os princípios que tratam da diacronia e das estruturas das categorias, que foram os mais relevantes para o tema em questão.

Referências

ACKER, Justina Inês Brunetto Verruck *et al.* As parteiras e o cuidado com o nascimento. *Revista brasileira de enfermagem*, Brasília, v. 59, n. 5, p. 647-651, out. 2006.

AGUIAR, Janaina Marques; D'OLIVEIRA, Ana Flávia Pires Lucas; SCHRAIBER, Lilia Blima. Violência institucional, autoridade médica e poder nas maternidades sob a ótica dos profissionais de saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 11, p. 2287-2296, nov. 2013.

AIXELÁ, Javier Franco. Culture-specific Items in Translation. In ALVAREZ, Roman; VIDAL, María del Carmen-Africa. (eds.). *Translation, Power, Subversion*. Philadelphia: Multilingual matters, 1996, p. 52-78.

BACHMAN, Lorelei. *Midwifery in the UK: From Florence Nightingale to Call the Midwife*. Anglotopia: [n. i.], 2018. Disponível em: <https://www.anglotopia.net/british-entertainment/brit-tv/midwifery-uk-florence-nightingale-call-midwife/>. Acesso em: 26 dez. 2018.

BERGHAHN BOOKS. *Childbirth, Midwifery and Concepts of Time*. New York; Oxford, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Diretriz Nacional de Assistência ao Parto Normal*. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Parto e nascimento domiciliar assistidos por parteiras tradicionais*. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Pela primeira vez número de cesarianas não cresce no país*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/27782-pela-primeira-vez-numero-de-cesarianas-nao-cresce-no-pais>. Acesso em: 23 dez. 2018.

CARVALHO, Yuli Souza. “*Contando o tempo na gravidez e no parto*”: tradução comentada de um texto técnico. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DOWNE, Soo; DYKES, Fiona. Counting Time in Pregnancy and Labour. In: MCCOURT, Christine (Org.). *Childbirth, Midwifery and Concepts of Time*. Oxford: Berghahn Books, 2009. p. 61-83.

GUEDES, Aline. *Especialistas apontam epidemia de cesarianas no Brasil*. Senado Notícias: Brasília, 2018.

INTERNATIONAL CONFEDERATION OF MIDWIVES. *ICM International Definition of the Midwife*. Den Haag, 2017.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José B. *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

MACIEL, Anna Maria Becker. Pressupostos sociocognitivos na descrição de terminologias e na produção de obras terminográficas. In: *Encontro Intermediário do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL*, 6., 2007, Porto Alegre, RS. Resumo Expandido. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

MCCOURT, Christine. *Childbirth, Midwifery and Concepts of Time*. Oxford: Berghahn Books, 2009. p. 61-83.

NATIONAL CHILDBIRTH TRUST. *Maternity Statistics – England*. 2015. Disponível em: <https://www.nct.org.uk/about-us/professional/research/maternity-statistics/maternity-statistics-england>. Acesso em: 26 dez. 2018.

ODOSHINA, Maiumy Huelida Gomes. *O Parto na TV: um estudo a partir de um programa de jornalismo utilitário sobre saúde*. 2017. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

O RENASCIMENTO do parto. Direção: Eduardo Chauvet. Produção: Érica de Paula. Roteiro: Érica de Paula. Brasília: Master Brasil e Ritmo Filmes, 2013. Netflix (90 min).

O RENASCIMENTO do parto 2. Direção: Eduardo Chauvet. Distribuição: Vitrine Filmes. Brasília: Master Brasil e Ritmo Filmes, 2018. Netflix (91 min).

O RENASCIMENTO do parto 3. Direção: Eduardo Chauvet. Produção: Eduardo Chauvet. Roteiro: Eduardo Chauvet. Brasília: Master Brasil e Ritmo Filmes, 2018b. Netflix (72 min).

PEREIRA, Amanda Henrique; NADIN, Odair Luiz. Análise da variação terminológica denominativa em textos jurídicos: o caso do termo petição inicial. *TradTerm*, São Paulo, v.34, p. 121-142, dez. 2019.

TEMMERMAN, Rita. Teoria Sociocognitiva da Terminologia. Tradução de Natacha Enzweiler e Luzia Araújo. Revisão de Talia Bugel. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 17, p. 31-50, dez. 2004.

Artigo recebido em 15 de maio de 2020 e aceito em 25 de julho de 2020.

Bolchevismo ou maximalismo: uma abordagem terminológica e diacrônica¹⁵

Bolchevismo or maximalismo: a terminological and diachronic approach

Fabiana Zogbi Lontra da Conceição*

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar o emprego do termo bolchevismo e de suas variantes no momento de sua introdução e início de sua circulação no Brasil (1917-1920). Para tanto, adotamos a ótica da Terminologia Diacrônica em conjunto com a Socioterminologia Variacionista. Utilizamos como fonte os registros jornalísticos reunidos em *O Ano Vermelho* (MONIZ BANDEIRA; MELO; ANDRADE, 1980) e o acervo de jornais da Hemeroteca Digital Brasileira com o intuito de verificar em que categorias de variantes do constructo de Faulstich (2001) os termos se inserem. Através da análise das variantes, concluímos que a variação, de ordem competitiva, foi suprimida pela necessidade de definição do conceito, o que levou à consagração do termo bolchevismo.

PALAVRAS-CHAVE: Terminologia Diacrônica; Socioterminologia; bolchevismo; maximalismo.

ABSTRACT: This work describes and analyses the use of the term “bolchevismo” and its variants at the moment of its introduction and circulation in Brazil (1917-1920). The theories used are those of Diachronic Terminology and Socioterminology. As sources, we use the journalistic archives gathered in *O Ano Vermelho* (MONIZ BANDEIRA; MELO; ANDRADE, 1980) and the newspaper collection from Hemeroteca Digital Brasileira in order to verify in which categories of variants of the Faulstich construct (2001) the terms may be inserted. Our analysis leads to the conclusion that the variation, of a competitive type, was suppressed by the need to define the concept, which led to the preference of the term “bolchevismo”.

KEYWORDS: Diachronic Terminology; Socioterminology; bolchevismo; maximalismo.

¹⁵ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

* Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bacharela em Letras pela mesma universidade, bolsista da CAPES, fablontra@gmail.com, ORCID 0000-0001-7807-3275.

A memória histórica da humanidade está repleta desses signos ideológicos mortos, incapazes de serem palco de interesses sociais vivos. No entanto, uma vez que o filólogo e o historiador se lembram dos signos, estes ainda preservam os últimos sinais vitais.
(VOLÓCHINOV, 2019, p. 319)

1 Introdução

Este trabalho dá continuidade à nossa trajetória de pesquisa sobre a terminologia política de contexto russo-soviético empregada no Brasil, iniciada na monografia *O discurso leninista (1902-1918): levantamento terminológico* (LONTRA DA CONCEIÇÃO, 2019), em que realizamos um levantamento terminológico a partir de um *corpus* de traduções de textos de Vladímir Lênin para o português brasileiro, com o intuito de identificar o que seria uma terminologia da Revolução Russa na nossa língua. Neste momento, o foco é exclusivamente no termo *bolchevismo* e suas variantes em seus primeiros anos de circulação no Brasil, uma vez que tal termo possui relevante importância na história mundial. Nosso objetivo é, portanto, descrever e analisar os primeiros anos de circulação do termo e suas diversas variantes, a partir do gênero jornalístico, para compreender como este fenômeno histórico e político foi recebido, traduzido e incorporado no Brasil. Para tanto, adotamos as perspectivas da Terminologia Diacrônica e da Socioterminologia com o intuito de avaliar o termo *bolchevismo* e suas variantes em uma perspectiva linguística, terminológica e diacrônica. Tal ótica justifica-se uma vez que estudos sobre o mesmo tema foram realizados em uma perspectiva unicamente histórica. Aqui, tratando de terminologia, entendemos por *termo* um elemento lexical especializado com função comunicativa e valor social e cultural, a partir das premissas de Faulstich (1998, p. 9, *grifos da autora, tradução nossa*): “um *conceito* é uma unidade de conhecimento que contém os atributos de um determinado referente, chamado *termo*”¹⁶.

¹⁶ “un concept est une unité de connaissance qui contient les attributs d’un certain référent,

Começamos o artigo situando o termo *bolchevismo* em seu contexto de criação na Rússia e sua chegada ao Brasil, apoiando-nos principalmente em Weill (1975), Moniz Bandeira, Melo e Andrade (1980) e Bartz (2016). Em nossa fundamentação teórica, realizamos uma breve revisão bibliográfica dos estudos em Terminologia Diacrônica em contexto internacional e nacional, visto que tal ramo de pesquisa ainda é pouco explorado dentro dos estudos de Terminologia; apresentamos alguns conceitos básicos da Socioterminologia a partir de Gaudin (1993; 2007) e, em seguida, passamos à Socioterminologia Variacionista sistematizada por Faulstich (2001).

Em Materiais e Métodos, apresentamos mais detidamente o livro *O Ano Vermelho: a revolução russa e seus reflexos no Brasil* (MONIZ BANDEIRA; MELO; ANDRADE, 1980), principal fonte para nossa pesquisa, que foi complementada pelo acervo da Hemeroteca Digital Brasileira (BNDIGITAL, 2020), e descrevemos nossa metodologia de análise, pautada nas classificações de variação apresentadas por Faulstich (2001). Passamos, finalmente, à descrição e análise de nosso material, momento em que identificamos os tipos de variantes e o processo de apagamento e consagração de determinadas variantes.

2 O bolchevismo: da Rússia ao Brasil

A origem do termo *bolchevizm* (большевизм) remonta ao congresso de refundação do Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR), ocorrido em 1903, época de forte agitação política na Rússia – lembremos que já em 1905 aconteceria uma primeira revolução russa, considerada por muitos historiadores um “ensaio geral” da Revolução de 1917 (REIS FILHO, 2017). Durante o congresso, dois grupos opostos apresentaram divergências insuperáveis: o grupo representado por Vladímir Lênin¹⁷ propunha uma organização partidária de

appelé terme”.

¹⁷ Vladímir Lênin (1870-1924) foi um revolucionário, líder dos bolcheviques e um dos principais articuladores da Revolução Russa de 1917.

militantes profissionais; o grupo em torno de Julius Martov¹⁸, por sua vez, defendia um partido sem restrições de filiações. A proposta de Martov, ao entrar em votação, foi a vencedora. Porém, quando o Congresso passou à decisão sobre a composição da direção e do corpo editorial do *Iskra*, o jornal do partido, alguns delegados retiraram-se do plenário. Assim, ainda que com o mesmo número de votos, o grupo liderado por Lênin venceu a votação, sendo considerado a maioria (*bolchinstvó*, большинство, em russo), enquanto o grupo de Martov passou a ser considerado a minoria (*menchinstvó*, меньшинство). A historiadora Claudie Weill (1975), em seu artigo *À propos du terme “bolchevisme”*, comenta que, até o fim de 1904, as duas frações preferiam utilizar os termos *leninistas* e *martovistas* para designar uma à outra, ou simplesmente “maioria” e “minorias”, frequentemente com aspas. Segundo a autora, “a ausência de uma denominação clara é a marca da não aceitação da cisão ou, ao menos, do fato de que ela não foi percebida desse modo”¹⁹ (WEILL, 1975, p. 354, tradução nossa).

No entanto, termos onomásticos, como *leninismo*, estavam um tanto ultrapassados na virada do século XX. Com a ascensão da social-democracia, movimento internacional de grande importância para a política europeia ao qual o próprio POSDR filiava-se, termos mais genéricos tornaram-se a tendência para designar grupos políticos, como *revisionismo* ou *reformismo*. O motivo, talvez, fosse superar a associação de grupos políticos a um só dirigente ou pensador. Possivelmente por isso, Lênin nega a designação a partir de seu nome e passa a empregar *bolchevique* e *menchevique*, com aspas, em cartas a partir de 1904. Já os mencheviques, ainda que relutantes em aceitar a designação que lhes renderia um lugar na história, passam a utilizar os termos *bolchevique* e *menchevique* ao fim de 1905 (WEILL, 1975). Na verdade, segundo Weill (1975), a dinamicidade das disputas internas do partido era um fator importante para que a terminologia fosse fixada. O nível de unidade ou de cisão no interior do POSDR refletia-se na

¹⁸ Julius Martov (1873-1923) foi fundador, ao lado de Lênin e de outros revolucionários, da União de Luta pela emancipação da classe operária (1895) e do POSDR. Com a cisão do POSDR, torna-se dirigente da fração menchevique.

¹⁹ “L’absence de dénomination nette est la marque d’une non-acceptation de la scission ou, du moins, du fait qu’elle n’est pas perçue comme telle”.

escolha lexical em documentos e atas: em determinados momentos, *bolchevismo* e *menchevismo* desaparecem, dando lugar a “maioria” e “minoria”.

Em 1913, Lênin escreve um artigo enciclopédico sobre o bolchevismo, sem fornecer uma definição propriamente dita. Em vez disso, prefere traçar um percurso histórico do grupo, relatando a cisão do POSDR. Dessa maneira, Lênin tentava fixar o bolchevismo como uma tradição, uma história a ser reivindicada, e ele seria o guardião dessa tradição. A estratégia de narrativa, como a história demonstra, parece ter dado certo. Até 1917, o *bolchevism*, ao menos na língua russa, tornar-se-ia a designação consagrada até os dias de hoje. Entretanto, tendo em vista o caminho acidentado pelo qual esse termo passou, é fácil compreender a dificuldade que sua tradução traria para o nosso país. Vejamos, portanto, como o bolchevismo chegou ao Brasil.

Moniz Bandeira, Melo e Andrade (1980), em seu livro *O Ano Vermelho*, reúnem uma série de documentos históricos que retratam o recebimento da Revolução Russa no Brasil, desde notícias da imprensa até boletins policiais, passando por diversos documentos de grupos políticos da época. Segundo os autores, no começo do século XX, os brasileiros já se interessavam bastante pela literatura e política russas. Era comum discutir-se autores russos na intelectualidade e na vanguarda operária, esta última profundamente dominada pelas ideias anarquistas. Em 1904, em São Paulo, formou-se um movimento de solidariedade ao povo russo. Criou-se uma Comissão Pró-Mártires da Rússia, que publicou um manifesto homônimo, redigido em italiano e português. Em 1917, as notícias da Rússia, sempre trazidas pelas mãos de grandes agências internacionais, pipocaram pelos jornais, impactando fortemente os brasileiros. A sede por informações, ligada à escassez de fontes jornalísticas, afora as que representavam países que estavam em guerra com a própria Rússia, levava a todo tipo de notícia falsa: “O nome de Lênin começou a aparecer no noticiário, de abril em diante, como ‘espião alemão’, ‘agente do Kaiser’ e ‘vendido aos Impérios Centrais’” (MONIZ BANDEIRA; MELO; ANDRADE, 1980, p. 88). Lênin, que só morreria em 1924, foi anunciado morto diversas vezes no ano de 1917: o jornal

Correio da Manhã chegou mesmo a anunciar que Lênin havia sido substituído por um sósia.

Na época, a exemplo da dificuldade de fixar o termo *bolchevismo* entre a comunidade política na própria Rússia, as designações para o grupo que tomara a Rússia de assalto também pululavam de todas as formas nos jornais brasileiros: *maximalismo*, até então, era o termo mais utilizado nas dezenas de notícias reunidas pelos autores em *O Ano Vermelho*, como na manchete do jornal *A Noite*, de 8 de novembro de 1917: “Os maximalistas senhores de Petrogrado” (MONIZ BANDEIRA; MELO; ANDRADE, 1980, p. 101). Como tentativa de explicação do termo, o jornal *A Razão* tentou ligá-lo a Maxim Gorki, cujo nome, na época, era traduzido para “Máximo”, que seria a origem, portanto, de *maximalismo*. Analogicamente, os mencheviques eram chamados de *minimalistas* nos jornais brasileiros no mesmo período. A respeito da dificuldade de compreensão dos termos relacionados à Revolução Russa, os autores comentam:

Faltava, na verdade, a todos, inclusive à intelectualidade, a informação exata e precisa sobre o tipo de regime que, na Rússia, se implantava. Chamavam os bolcheviques de “maximalistas”, porque – assim entendiam – apregoavam um programa radical, o programa máximo. Ignoravam que o Partido Operário Social-Democrata Russo se cindira, em 1903, em bolcheviques e mencheviques, por causa da definição de militante e, consequentemente, do conceito de partido. (MONIZ BANDEIRA; MELO; ANDRADE, 1980, p. 145)

Recentemente, a problemática em torno do termo *maximalismo* foi abordada pelo historiador Frederico Bartz (2016), no artigo *O maximalismo como problema: circulação e apropriação da ideia de bolchevismo no movimento operário brasileiro durante os primeiros anos da Revolução Russa*. Para esse autor, “o termo maximalismo não pode ser visto apenas como uma interpretação enganosa ou má tradução” (BARTZ, 2016, p. 235), uma vez que o próprio conceito gerou debates a respeito das concepções de revolução por parte dos trabalhadores organizados politicamente.

Assim, Bartz (2016), apoiado também em Moniz Bandeira, Melo e Andrade (1980), aborda a questão do ponto de vista da recepção do termo por parte da

vanguarda operária brasileira, majoritariamente anarquista, que o absorveu de distintas maneiras:

De qualquer forma, durante este período inicial de circulação das referências ao maximalismo e ao bolchevismo entre os militantes brasileiros, existia ainda a possibilidade de identificação, apropriação e reinterpretação destes termos, de uma forma muito mais livre do que seria possível posteriormente. Tendo visto que o maximalismo havia surgido no horizonte como grande referência revolucionária, é necessário compreender também o que era ser maximalista neste momento, ou seja, como eram feitas as apropriações deste termo pelos militantes. (BARTZ, 2016, p. 242-243)

Há, ainda, mais uma questão em torno do termo *maximalismo*: ele também poderia equivaler ao termo russo *makssimalizm* [максимализм], que, por sua vez, refere-se a outro grupo político que não o bolchevique. O dicionário Houaiss (2009, s./p.) leva em consideração essa outra acepção do termo no verbete *maximalista*:

maximalista *Datação*: 1913 [...]. *Rubrica*: história da política. **1** relativo a ou partidário do maximalismo; **2** diz-se de ou membro de uma facção dissidente do Partido Socialista Revolucionário, ligado ao movimento camponês russo, que, às vésperas da fracassada Revolução Russa de 1905, exigia a aplicação máxima do programa socialista, mas que em pouco tempo se tornou um insignificante grupo de camponeses anarquistas; **3** *uso impróprio*: bolchevique. Etimologia ing. *maximalist* 'id.' e, este, do rus. *maksimalist*.

O verbete de Houaiss (2009) traz-nos a informação histórica deste pequeno grupo russo que, no Brasil, poderia gerar bastante confusão devido à polissemia da palavra. Tendo em mente mais esse fator, salientamos que não será nosso interesse aqui desenvolver a discussão a partir do suporte lexicográfico, embora este possa trazer informações interessantes sobre o tema a ser discutido. Uma vez que a questão terminológica em torno do bolchevismo foi tratada por historiadores, tanto na França, por Weill (1975), quanto no Brasil, por Bartz (2016), nosso objetivo é fazer uma abordagem do mesmo tema, dessa vez do ponto de vista linguístico, apoiada nos estudos de Terminologia Diacrônica e Socioterminologia. Assim, de maneira transdisciplinar, poderemos chegar a uma visão mais global a respeito da temática.

3 Fundamentação teórica

3.1 Terminologia Diacrônica

Estudos em Terminologia Diacrônica começam a aparecer, segundo Dury e Picton (2009), a partir dos anos 1990, inaugurados provavelmente pelo colóquio de Terminologia Diacrônica ocorrido em Bruxelas, em março de 1988 (HERMANS, 1991). Esses mais de trinta anos, contudo, não parecem ter sido suficientes para que esse ramo de estudo superasse o caráter periférico ao qual foi relegado. Ainda assim, as iniciativas de pesquisa na área da Terminologia Diacrônica apontam resultados frutíferos, demonstrando um vasto campo de estudo ainda pouco explorado. Vejamos alguns exemplos desses estudos.

François Gaudin e Danielle Candel organizaram, em 2006, uma obra consagrada aos estudos diacrônicos, *Aspects diachroniques du vocabulaire* (CANDEL; GAUDIN, 2006). Os artigos reunidos no livro versam não só sobre terminologia, mas também tradução, lexicografia e semântica. Ressalta-se o artigo de Pierre Auger (2006), *Le phénomène de l'anglicisation de la langue forestière au Québec: essai de socioterminologie diachronique*, que se insere no campo da Socioterminologia Diacrônica.

Pascaline Dury e Patrick Drouin (2010), interessados em Terminologia Diacrônica e em contraponto aos estudos pautados pelo neologismo, realizam uma pesquisa terminológica na área da Ecologia a partir do conceito de *necrologia terminológica*. Esse conceito, segundo os autores, diz respeito à obsolescência dos termos e seu desaparecimento no interior das línguas de especialidade, podendo ser subdividido a partir do fenômeno linguístico identificado: *necrologia lexical*, em que uma forma lexical desaparece da língua; *necrologia morfológica*, em que desaparecem afixos no interior de uma forma lexical; *necrologia gramatical*, em que há uma mudança na categoria gramatical do termo; e *necrologia semântica*, em que um sentido do termo desaparece.

No Brasil, também encontramos interesse pela diacronia manifestado em diversos estudos terminológicos. Maria da Graça Krieger e Anna Maria Maciel (2001), organizadoras do livro *Temas de Terminologia*, dedicam uma seção da obra ao tema da Terminologia Diacrônica, em que figuram artigos – relacionados também à Terminografia e Lexicografia – de Krieger, Maciel e Finatto. Em trabalhos de maior fôlego, Ivan de Souza (2007) estuda a terminologia açucareira no Brasil na dissertação *Do engenho à usina: estudo diacrônico da terminologia do açúcar*, e Sandro Marengo (2016) investiga a terminologia militar em língua portuguesa na tese *Variações terminológicas e diacronia: estudo léxico-social de documentos manuscritos militares dos séculos XVIII e XIX*. Cristian Macedo (2019) também contribui para área em seu artigo *A arte da tradução: um breve exercício de terminologia diacrônica*.

Os pesquisadores repertoriados também se apoiam em outras teorias de Terminologia que acolhem estudos diacrônicos. Souza, por exemplo, apoia-se nos estudos da Teoria Comunicativa da Terminologia de Maria Teresa Cabré (1993 apud SOUZA, 2007). Macedo (2019, p. 257), por sua vez, considera que “os estudos de Rita Temmerman são incontornáveis ao se pensar a terminologia diacronicamente”, alicerçando-se, assim, na Teoria Sociocognitiva da Terminologia, que estuda os termos enquanto unidades de compreensão em evolução contínua. Já Marengo (2016) prefere fundamentar sua pesquisa a partir da Socioterminologia Variacionista proposta por Enilde Faulstich para estudar os fenômenos de variação em recorte diacrônico.

Nota-se, portanto, que é possível aliar a Terminologia Diacrônica a outras teorias de maneira a melhor compreender determinado objeto de estudo. Assim, passamos aos estudos de Socioterminologia, pela ótica de François Gaudin (1993; 2007) e Enilde Faulstich (1998; 2001), para aprofundar e complementar nosso suporte teórico.

3.2 Socioterminologia

A Socioterminologia desenvolve-se a partir dos anos 1980, na seara de estudos terminológicos que buscavam aprofundar-se em certas questões de cunho político e social, que os estudos clássicos de Terminologia, notadamente os da escola de Viena, não poderiam responder (GAUDIN, 2007). A Terminologia, como recupera François Gaudin (2007), descobriu que a língua não muda por decreto, não se submetendo, portanto, imediatamente à normatização, e que fatores de uso, de estratificação social e de polissemia, inerentes à língua, também desempenhavam uma influência crucial nas terminologias. Tais preocupações levaram os estudiosos a considerar outros aspectos, até então minimizados nos estudos de Terminologia, como a história. Faulstich, em 1998, já postulava que os termos são entidades variantes que se manifestam nos planos vertical, horizontal e temporal. Avançando nesse aspecto, Gaudin (2007, p. 34, *tradução nossa*) comenta que: “o estudo dos termos em sua diacronia está envolvido, em seu aspecto linguístico, com a história das designações de conceitos e, portanto, com a história das ideias”²⁰. Em resenha à tese desse autor, Ieda Alves (2003, p. 231-232) acrescenta:

A natureza dessa disciplina, que a coloca nos limites das ciências da cognição, da tradução, da semântica e da sociolinguística, deve também conduzi-la a preocupar-se com a clareza das conceptualizações e, ainda, a refletir sobre sua gênese. Isso explica por que a história dos termos e a das ideias têm tanto em comum.

No aspecto metodológico, a Socioterminologia, para responder às preocupações por ela colocadas, opera de maneira descritiva (GAUDIN, 1993). Marengo (2016, p. 72), ao tratar dos sujeitos que utilizam a terminologia, defende o conceito de “comunidade de prática” em oposição à “comunidade de fala”²¹,

²⁰ “*l’étude des termes dans leur diachronie est en prise, sous l’aspect langagier, avec l’histoire des désignations de concepts, donc en fait avec l’histoire des idées*”.

²¹ Para isso, o autor estabelece um diálogo com os estudos sociolinguísticos de Penelope Eckert (MARENGO, 2016).

uma vez que “estamos tratando de linguagem de especialidade, partilhada e usada em contextos de uma determinada prática social específica”. Assim, vemos que diversos aspectos linguísticos das terminologias, antes ignorados, são colocados em maior relevo no âmbito da Socioterminologia. É o caso também da variação, que assume um papel importante dentro da área.

3.3 Variação

Segundo Boulanger (1991, p. 19, *apud* FAULSTICH, 2001, p. 19, *tradução nossa*):

A variação terminológica é tão necessária e evidente quanto a variação lexical ou linguística observada por toda língua fragmentada no tempo, no espaço e na sociedade. Essas variações diacrônicas, diatópicas e diastráticas são a própria essência da socioterminologia.²²

No Brasil, Enilde Faulstich foi pioneira nos estudos em Terminologia Variacionista, utilizando-se, para isso, do referencial teórico da Socioterminologia. De acordo com Marengo (2016, p. 68, *grifo do autor*), a pesquisa de Faulstich, “principalmente no que concerne à conceituação de *alotermo*, inaugura um espaço importante na tradição de estudos terminológicos dentro e fora do Brasil”. A autora propõe o conceito de *alotermo* para designar a unidade variante de um termo, uma vez que, “sendo a terminologia um fato de língua, ela acomoda elementos variáveis” (FAULSTICH, 2001, p. 25). Segundo seu constructo teórico de variação em terminologia (FAULSTICH, 2001), as variantes terminológicas podem ser agrupadas em concorrentes, co-ocorrentes e competitivas.

Nesse constructo, a autora postula que as variantes concorrentes são variantes formais organizadas em distribuição complementar, ou seja, elas

²² “La variation terminologique est aussi nécessaire et évidente que la variation lexicale ou linguistique observée pour toute langue fragmentée dans le temps, dans l’espace et dans la société. Ces variations diachroniques, diatopiques et diastratiques forment l’essence même de la socioterminologie”.

concorrem entre si, mas não ocupam o mesmo espaço. As variantes formais são formas linguísticas ou de registro que correspondem “a uma das alternativas de denominação para um mesmo referente, podendo concorrer num contexto determinado” (FAULSTICH, 2001, p. 26). Entre as variantes terminológicas linguísticas, a autora elenca as fonológicas, as morfológicas, as sintáticas, as lexicais e as gráficas. As variantes terminológicas de registro, caracterizadas por apresentarem a variação no plano horizontal, vertical e temporal, são divididas entre geográficas, de discurso e temporais (FAULSTICH, 2001).

As variantes co-ocorrentes, por sua vez, formam a sinonímia terminológica, já que são denominações distintas para um mesmo referente. De acordo com Faulstich (2001, p. 31), “[e]ntre variantes co-ocorrentes há compatibilidade semântica, uma vez que elas se equivalem no plano do conteúdo”, e, assim, podem co-ocorrer num mesmo contexto.

Por fim, as variantes competitivas envolvem itens lexicais de línguas distintas e formam-se através de empréstimos linguísticos e formas vernaculares. Nesse processo de formação, os itens lexicais passam por intersecções no contexto social da língua recebedora e “se tornam variantes porque provocam o surgimento de uma forma vernacular equivalente, por causa do ambiente linguístico estranho à sua permanência natural” (FAULSTICH, 2001, p. 33). O empréstimo, desse modo, motiva o surgimento de um elemento lexical competitivo na língua recebedora. Esse processo de variação pode resultar em formas estrangeiras, híbridas ou vernaculares, que, em todo caso, mantêm o mesmo significado referencial. Lamberti (1999, *apud* FAULSTICH, 2001, p. 34-35) descreve os possíveis comportamentos das unidades lexicais competitivas no português brasileiro:

- a) mantêm a forma tal como na língua estrangeira e geram uma forma linguística no português brasileiro;
- b) geram palavras derivadas ou compostas híbridas e motivam o surgimento de novos significados para termos vernaculares já existentes no português;
- c) geram unidades terminológicas complexas híbridas e vernaculares;
- d) abandonam a forma de origem em favor de decalques na língua portuguesa;

- e) abandonam as formas originais na língua estrangeira e geram formas adaptadas às regras morfofonêmicas do português brasileiro.

4 Materiais e métodos

Conduzimos nossa pesquisa a partir, principalmente, de fontes secundárias do gênero jornalístico, reunidas em *O Ano Vermelho*, de Moniz Bandeira, Melo e Andrade (1980). Nelson Werneck Sodré (1980, p. 9), em prefácio à obra, afirma que se trata “do maior acervo de dados já reunidos em livro, entre nós, a propósito do assunto”. O livro foi publicado pela primeira vez pela editora Civilização Brasileira, em 1967, em lembrança aos 50 anos da Revolução Russa. Luiz Alberto Moniz Bandeira, em parceria com Clóvis Melo e Aristélio Travassos de Andrade, todos jornalistas na época, consultaram o acervo de jornais brasileiros do Arquivo Nacional, o acervo de comunicados diplomáticos do Arquivo do Itamaraty e as coleções particulares de documentos dos militantes Astrojildo Pereira e Edgard Leuenroth para compor a obra (MALDONADO, 2017).

Com a leitura e a verificação de variantes nas amostras de notícias apresentadas no livro, optamos por pesquisar em fontes primárias para obter mais dados sobre o uso das variantes. Para isso, utilizamos as fontes extraídas da Hemeroteca Digital Brasileira (BNDIGITAL, 2020), importante acervo de jornais digitalizados brasileiros. Na ferramenta, é possível realizar uma busca avançada por artigos de jornais e revistas a partir de periódicos, palavras-chave ou intervalos fixos de datas. Assim, pesquisamos as palavras-chave *bolchevismo*, *maximalismo*, *maximismo*, *bolcheviquismo*, *bolchevikismo* e *bolshevikismo* nos intervalos de 1910-1919 e 1920-1929, sem limitação de periódicos.

Para o período de 1910-1919, a ferramenta levantou 2.964 ocorrências de *maximalismo* nos acervos, 2.710 ocorrências de *bolchevismo*, 664 de *bolshevikismo* e 51 de *bolchevikismo*, 13 de *bolcheviquismo* e 11 de *maximismo*.

No período de 1920-1929, a busca por *bolchevismo* apresentou 3.441 ocorrências, enquanto *maximalismo* teve 846, *bolshevikismo*, 110, *bolcheviquismo*, 24, *bolchevikismo*, 21 e *maximismo*, 25.

Finalmente, nossa metodologia pauta-se na descrição das variantes de *bolchevismo* verificadas a partir da pesquisa nos materiais acima citados. Em nossa análise, buscamos compreender em que categoria de variantes, conforme o constructo de Faulstich (2001), encaixam-se as variantes verificadas.

5 Descrição e análise

A leitura integral do livro *O Ano Vermelho* levou-nos à identificação das seguintes variantes do termo *bolchevismo* e *bolchevique*: *maximalismo*, *maximismo*, *maximalista*, *bolcheviquismo* (grafado, ainda, como *bolshevikismo* ou *bolchevikismo*) *bolchevista*, *bolcheviquista*. Também identificamos o uso de *leninista*, que, como relembra Weill (1975), pode ser considerado, em alguns casos, sinônimo de *bolchevique*. Dentre essas variantes, *maximalismo* e *maximalista* são, sem dúvidas, as mais empregadas nas notícias apresentadas pelos autores do livro. Vejamos um exemplo, publicado originalmente no jornal *O Imparcial*, em 9 de novembro de 1917: “Petrogrado, 9 – O líder maximalista Lênin esteve hoje no QG do Smolni, onde foi alvo de grandes manifestações de carinho por parte dos soldados” (MONIZ BANDEIRA; MELO; ANDRADE, 1980, p. 102).

Ao longo da leitura, também percebemos frequentes as vezes em que mais de uma variante é empregada no mesmo texto, como evidencia a notícia do jornal *A Noite*, de 11 de novembro de 1917:

Um despacho de agência radiográfica de Haparanda, que conseguiu escapar à censura bolchevista, anuncia que os cossacos, ajudados pelos minimalistas, estão prestes a dominarem os leninistas, com os quais têm travado batalhas nas ruas da Capital. (MONIZ BANDEIRA; MELO; ANDRADE, 1980, p. 106)

Inspirados pelo exemplo russo, os militantes brasileiros rapidamente passaram a adotar os termos vindos da revolução para seu contexto social. Em novembro de 1918, um imigrante sírio fundou, em Porto Alegre, uma União Maximalista, que, mais tarde, participaria da fundação do Partido Comunista Brasileiro. O governo brasileiro logo tentou combater essas aspirações, como mostra uma nota da polícia do Rio de Janeiro após uma greve, publicada em 18 de novembro de 1918:

A autoridade pública está lutando com anarquistas, quase todos estrangeiros, que querem implantar o maximalismo entre nós e para homens dessa espécie, bem como para os maus brasileiros que os acompanham, todo o rigor é pouco. (MONIZ BANDEIRA; MELO; ANDRADE, 1980, p. 128)

O interesse dos brasileiros no movimento político russo culminou, em 1919, na publicação da brochura *O que é maximismo ou bolchevismo: programa comunista*, de Hélió Negro e Edgard Leuenroth (*apud* BANDEIRA; MELO; ANDRADE, 1980). Os autores transcrevem alguns trechos da brochura: “*Maximalismo, Bolcheviquismo, etc. são idiotismos que tiveram origem na tradução do idioma russo para o inglês e deste para o português*” (BANDEIRA; MELO; ANDRADE, 1980, p. 145, *grifos dos autores*).

Percebendo o uso das variantes nas notícias reunidas n’*O Ano Vermelho* a partir de 1917, realizamos, a título de curiosidade, buscas de ocorrências de *maximalismo*, *maximismo*, *bolchevismo*, *bolcheviquismo*, *bolchevikismo* e *bolshevikismo* na ferramenta de pesquisa da Hemeroteca Digital Brasileira (BNDIGITAL, 2020), como apontamos em nossa seção de Materiais e Métodos. Os dados levantados demonstram a preferência de uso pelos jornais do termo *maximalismo* no período entre 1910-1919. Entretanto, a passagem para 1919-1929 revela uma preferência por *bolchevismo*. Apresentamos os dados obtidos pela ferramenta na tabela a seguir:

Tabela 1 – Ocorrência das variantes no acervo da Hemeroteca Digital Brasileira

Variante	Período	
	1910-1919	1920-1929
maximalismo	2.964	846
bolchevismo	2.710	3.441
bolshevikismo	664	110
bolchevikismo	51	21
bolcheviquismo	13	24
maximismo	11	21

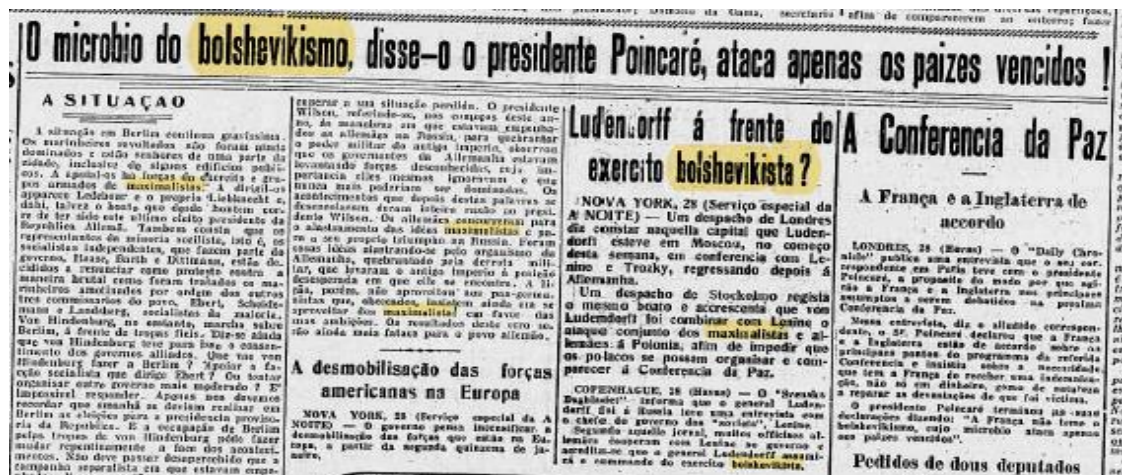
Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Ao observar a brusca queda do uso de *maximalismo* no acervo de jornais entre 1920-1929, nosso primeiro movimento interpretativo foi rememorar a história do período. Ora, em 1919, é fundada a Terceira Internacional Comunista, órgão idealizado por Lênin para liderar a propaganda comunista em escala mundial. Na década de 1920, no Brasil, a influência anarquista no movimento social brasileiro passa a diminuir com a fundação, em 1922, do Partido Comunista Brasileiro, que foi acompanhada de perto pela Internacional (MONIZ BANDEIRA; MELO; ANDRADE, 1980). cremos, portanto, que tais movimentos políticos tiveram um importante papel no sentido de erradicar variações que pudessem abrir espaço para interpretações.

A assimilação desses dados, com a ressalva de que não privilegiamos em nossa pesquisa o caráter quantitativo, deve levar em consideração alguns fatores: (a) o fluxo de notícias vindas da Rússia, muito grande no período entre 1917-1918, pode ter diminuído com o passar dos anos; (b) o acervo da Hemeroteca corresponde apenas a uma amostra da produção jornalística das épocas pesquisadas; (c) os diversos textos nos jornais do acervo da Hemeroteca também intercalam as variantes em seu interior, como demonstra o artigo de Ruy Barbosa de 12 de novembro de 1918, publicado na *Bahia Illustrada*: “A Alemanha está-se dissolvendo, como a Rússia, no maximalismo, no bolshevikismo, no sovietismo” (BARBOSA, 1918, p. 12). A figura abaixo, extraída de uma página do jornal A

Noite, também ilustra o uso intercalado das variantes *bolshevikismo*, *bolshevikista* e *maximalistas* como sinônimas:

Figura 1 – Trecho do jornal A Noite (28/12/1918)



Fonte: BNDigital (1918a, grifos nossos).

Encontramos, também, em pesquisa na Hemeroteca Digital, ocorrências de *bolshevista*, *bolshevikista*, *bolcheviquista* e *bolchevista* nos períodos de 1910-1919 e 1920-1929: “As notícias aqui recebidas da Russia continuam sendo favoráveis ao movimento bolshevista” – *Correio Paulistano* de 6 de janeiro de 1920) (BNDIGITAL, 1920, s./p.). Encontramos, ainda, algumas ocorrências do termo *maximista*. Uma das ocorrências é do jornal *O Combate*, de 7 de janeiro de 1918: “Na Russia, o chefe maximista, sr. Trotsky, declarou que [...] os governos imperiaes russo e allemão haviam firmado um accordo no sentido de combaterem conjunctamente o socialismo [...]” (BNDIGITAL, 1918b, s./p.).

Chegamos, portanto, à seguinte lista de variantes encontradas em nossa pesquisa:

Quadro 1 – Variantes identificadas

Maximalismo	maximalista	bolchevismo	bolchevique
Maximismo	maximista	bolshevikismo	bolchevista
		bolchevikismo	bolshevista

bolcheviquismo	bolshevikista
	bolcheviquista

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

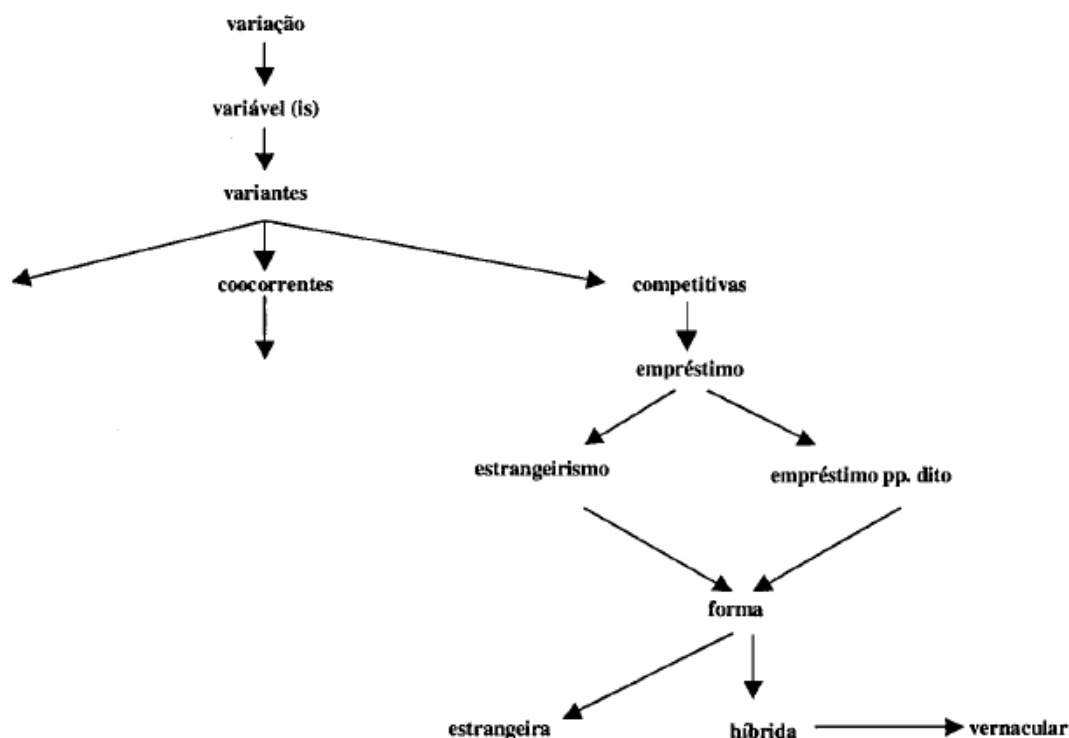
A homogeneização do termo, uma vez que as notícias proviam majoritariamente das mesmas fontes – as agências de notícias internacionais –, parecia ser o caminho mais natural. Contudo, uma das características mais evidentes nos textos encontrados, seja d’*O Ano Vermelho*, seja do acervo da Hemeroteca Digital, é o uso intercalado de mais de uma variante na redação.

Essa característica parece-nos uma grande chave para a compreensão do fenômeno da variação no campo léxico do *bolchevismo*. Segundo o constructo de Faulstich (2001), na categoria das variantes concorrentes, estas não ocupam o mesmo espaço, distribuindo-se de forma complementar em planos diferentes do discurso. Ora, essa particularidade já nos leva a eliminar toda a categoria das concorrentes de nossa análise, uma vez que observamos o uso de mais de uma variante no mesmo espaço discursivo, em relações de sinonímia.

A segunda categoria descrita por Faulstich (2001) é a de variantes co-ocorrentes, que é caracterizada pela sinonímia terminológica. Segundo a autora, “estas variantes têm por função fazer progredir o discurso e organizam, na mensagem, a coesão lexical” (FAULSTICH, 2001, p. 31). Essa categoria, em um primeiro momento, parece-nos condizente com o fenômeno terminológico que verificamos aqui. No entanto, uma vez que todo o campo léxico de *bolchevismo* é provindo do estrangeiro, precisamos tratar da categoria de variantes competitivas para compreendê-lo.

Faulstich (2001) esquematiza essa categoria da seguinte maneira:

Figura 2 – Constructo teórico da variação em terminologia (modelo reduzido: variantes competitivas)



Fonte: Faulstich (2001, p. 33).

O constructo demonstra que as variantes competitivas são aquelas provindas de empréstimos de outras línguas. Os empréstimos podem evoluir, no interior da língua, de modo a permanecer sob a forma estrangeira, tornar-se um híbrido entre as duas línguas ou adquirir um caráter plenamente vernacular.

Entendemos que, em primeiro lugar, *bolchevismo* e suas variantes são termos que, de uma perspectiva linguística, chegaram ao Brasil de maneira indireta, uma vez que não havia um canal de comunicação entre Rússia-Brasil sem intermediários, o que significava também que não havia uma comunicação direta entre as línguas russa e portuguesa (ao menos no português brasileiro). Assim, se levarmos em consideração a afirmação de Edgard Leuenroth e Hélio Negro (*apud* MONIZ BANDEIRA; MELO; ANDRADE, 1980, p. 145, *grifos dos autores*) de que “*Maximalismo, Bolcheviquismo, etc. são idiotismos que tiveram origem na tradução do idioma russo para o inglês e deste para o português*”, podemos considerar essa variantes como “empréstimos de segunda mão”.

Podemos entender que a dificuldade de fixação de um único conceito ao termo maximalismo foi motivada, talvez, por essa grande distância geográfica, linguística e cultural que separava os bolcheviques da Rússia dos brasileiros.

Avançando no constructo de Faulstich (2001), entendemos que os empréstimos ou estrangeirismos levam às formas estrangeiras e híbridas, que, por sua vez, motivam o surgimento de formas vernaculares. Nossa análise demonstra que *maximalismo* foi, no primeiro momento de veiculação das notícias da Revolução Russa no Brasil, a forma preferida pelas mídias, o que a popularizou entre diferentes extratos da população, fosse a intelectualidade ou o operariado. Compreendemos que *maximalismo*, *maximismo*, *maximalista* e *maximista* são formas híbridas, se pensarmos que seriam motivadas pelo inglês *maximalist*, tal qual indicou Houaiss (2009)²³ e Edgard Leuenroth e Hélio Negro (*apud* MONIZ BANDEIRA; MELO; ANDRADE, 1980). Ainda assim, essas formas foram entendidas pelos brasileiros como formas plenamente vernaculares, haja vista a interpretação amplamente difundida de que *maximalismo* provinha da palavra *máximo*, de programa máximo, como apontaram Moniz Bandeira, Melo e Andrade (1980). A outra interpretação possível é que *maximalista* seria a tradução um pouco equivocada de *maioria*, ou *bolchinstvó*, raiz do termo *bolchevism* no russo.

Ainda que *maximalismo* fosse a preferência inicial entre os jornais, verificamos diversas ocorrências de *bolshevikismo*, *bolchevikismo*, *bolcheviquismo* e *bolchevismo*. Através do constructo de Faulstich (2001), entendemos que estas são formas híbridas por excelência, que evidenciam o processo de assimilação da palavra estrangeira *bolchevism* no português brasileiro em diferentes etapas. Parece-nos que *bolshevikismo*, *bolchevikismo* e *bolcheviquismo* foram formadas a partir de *bolchevique* ou *bolchevik* (большевик), o que explicaria as sílabas “ki” e “qui” no interior dos termos. Já *bolchevista*, *bolshevista*, *bolcheviquista* e *bolshevikista* apresentam o sufixo “-

²³ No entanto, não podemos confiar *a priori* nas informações contidas no Houaiss (2009): o verbete *maximalismo* apresentado no dicionário informa que a datação da palavra é de 1922, o que confirmamos não ser verdade com esta pesquisa.

ista”, evidenciando mais possibilidades de formação híbrida advindas do processo de assimilação dos termos pela língua portuguesa.

Chegamos à conclusão, portanto, de que todas as variantes identificadas são do tipo competitivas híbridas, com a ressalva de que, a depender da interpretação etimológica de *maximalismo* e *maximalista*, estas possam ser consideradas plenamente vernaculares. Entendemos que todas as variantes representam estágios diferentes de assimilação dos termos estrangeiros no português brasileiro, sejam estes de origem russa, norte-americana, sejam, ainda, outra. Complementarmente, percebemos que alguns processos de assimilação foram gráficos, como em *bolshevista/bolchevista*, enquanto outros foram morfológicos, como em *bolcheviquismo/bolchevismo*.

Como apontou Bartz (2016), sob outro ponto de vista, a variação terminológica verificada no período de recepção da Revolução Russa no Brasil evidenciava as próprias aspirações dos militantes operários, que reelaboravam bastante as ideias comunistas, aproximando-as frequentemente das ideias anarquista libertárias em voga na época. Para o autor, essa época caracteriza-se por não possuir uma concepção de comunismo propriamente dita, o que possibilitava a identificação de anarquistas e sindicalistas à ideia comunista com mais flexibilidade:

Neste espaço de reelaboração de uma ideia, também se dá a possibilidade de sua apropriação de diversas formas, fazendo com que o bolchevismo russo se tornasse uma gama de diversos “maximalismos” locais. (BARTZ, 2016, p. 243)

No entanto, com a consolidação da União Soviética, e, posteriormente, com o surgimento da Terceira Internacional Comunista (1919) – que guiaria a intervenção dos partidos comunistas na política mundial – e do Partido Comunista Brasileiro (1922), definições mais precisas das ideias bolcheviques passaram a ser difundidas, o que fatalmente encerraria o período de criativa reelaboração em curso no Brasil:

A Plebe [6 de nov. 1920] traz um artigo sobre “O Maximalismo e os Anarquistas”, mostrando a diferença entre as duas tendências.

Acabava-se o noivado com a República dos Sovietes. Desfazia-se a confusão. À euforia dos primeiros momentos, em que todos os discípulos de Bakunin e Kropotkin se apresentavam como “maximalistas”, sobreveio a necessidade das definições. (MONIZ BANDEIRA; MELO; ANDRADE, 1980, p. 259)

Esse momento, aparentemente, foi crucial para a eliminação das variantes que verificamos: *maximalismo*, *bolshevikismo*, etc. Com o tempo, foi surgindo mais coesão entre os comunistas brasileiros, o que culminou na fundação do Partido Comunista Brasileiro em 1922. Acreditamos que esse fator também influenciou na necessidade de fixação de um conceito uno e claro para o movimento político que fundou a União Soviética, e, com isso, o termo *bolchevismo* tornou-se o termo consagrado para tal conceito.

6 Considerações finais

Neste trabalho, pudemos constatar a multiplicidade de termos referentes ao bolchevismo que surgiram no Brasil em 1917-1920, momento em que, através das notícias vindas da Rússia, os brasileiros tomaram conhecimento do partido bolchevique e passaram a discutir o assunto da Revolução Russa. Dada as poucas fontes de informação disponíveis, observou-se uma grande confusão, mesmo entre os intelectuais, da própria definição do conceito de *bolchevismo* e *maximalismo* – que, vimos, foi relacionado tanto com o escritor Maxim Górkki quanto ao suposto “programa máximo” que os bolcheviques adotavam. Para além disso, diversas representações gráficas eram utilizadas, contribuindo para a falta de univocidade dos termos.

O desenvolvimento histórico e conceitual do bolchevismo e do comunismo, a fundação de partidos comunistas que reivindicavam a história da Revolução Russa, como o PCB, no Brasil, e a atividade de propaganda encabeçada pela Terceira Internacional Comunista contribuíram, por sua vez, para a consolidação de definições menos ambíguas. Assim, desempenharam um papel na fixação e coesão dessa terminologia ao redor do mundo.

Entendemos que diversos fatores são implicados no processo de variação no interior da língua: elementos sociais, fonológicos, entre tantos outros que não se esgotam de maneira nenhuma aqui. Dadas as limitações, esperamos, com este trabalho, ter evidenciado a importância dos estudos em Terminologia Diacrônica em interface com as Ciências Humanas para entender alguns dos aspectos linguísticos e sociais da nossa história.

Referências

ALVES, Ieda Maria. Socioterminologie. Une approche sociolinguistique de la terminologie. *Tradterm*, São Paulo, n. 9, p. 229-232, dez. 2003.

AUGER, Pierre. Le phénomène de l'anglicisation de la langue forestière au Québec: essai de socioterminologie diachronique. In: CANDEL, Danielle; GAUDIN, François. (orgs.). *Aspects diachroniques du vocabulaire*. Mont-Saint-Aignan: Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2006. p. 137-156.

BARBOSA, Ruy. Pelos soldados da Democracia. *Bahia Illustrada*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 12, p. 11-12, 12 nov. 1918.

BARTZ, Frederico Duarte. O maximalismo como problema: circulação e apropriação da ideia de bolchevismo no movimento operário brasileiro durante os primeiros anos da Revolução Russa. *Izquierdas*, Santiago, n. 31, p. 235-248, dez. 2016.

BNDIGITAL. *A Noite*, Rio de Janeiro, a. 8, n. 2.529, p. 1, 28 dez. 1918a. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=348970_01&pasta=ano%20191&pesq=bolshevikismo&pagfis=14145. Acesso em: 4 ago. 2020.

BNDIGITAL. *O Combate*, São Paulo, a. 3, n. 800, p. 1, 7 jan. 1918b. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=830453&pesq=maximista&pasta=ano%20191>. Acesso em: 1º mar. 2020.

BNDIGITAL. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 20.299, p. 4, 6 jan. 1920. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_07&pesq=bolshevista&pasta=ano%20192. Acesso em: 1º mar. 2020.

BNDIGITAL. *Hemeroteca Digital Brasileira*. 2020. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 16 fev. 2020.

CANDEL, Danielle; GAUDIN, François. (orgs.). *Aspects diachroniques du vocabulaire*. Mont-Saint-Aignan: Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2006.

DURY, Pascaline; PICTON, Aurélie. Terminologie et diachronie: vers une réconciliation théorique et méthodologique? *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Paris, v. 14, n. 2, p. 31-41, 2009.

DURY, Pascaline; DROUIN, Patrick. *L'obsolescence des termes en langues de spécialité*: une étude semi-automatique de la "nécrologie" en corpus

informatisés, appliquée au domaine de l'écologie. Aarhus: Aarhus University, 2010.

FAULSTICH, Enilde. Principes formels et fonctionnels de la variation en terminologie. *Terminology*, Amsterdam, v. 5, n. 1, p. 93-106, 1998.

FAULSTICH, Enilde. Aspectos de Terminologia geral e Terminologia variacionista. *TradTerm*, São Paulo, n. 7, p. 11-40, 2001.

FINATTO, Maria José Bocorny. Terminografia brasileira no final do século XIX: contraponto entre domínios emergentes e consolidados. In: KRIEGER, Maria da Graça; MACIEL, Anna Maria Becker (orgs.). *Temas de terminologia*. São Paulo; Porto Alegre: Ed. UFRGS; Humanitas USP, 2001. p. 197-213.

GAUDIN, François. Socioterminologie : du signe au sens, construction d'un champ. *Meta*, Montréal, v. 38, n. 2, p. 293-301, 1993.

GAUDIN, François. Quelques mots sur la socioterminologie. *Cahiers du RIFAL*, Bruxelles, n. 26, p. 26-35, 2007.

HERMANS, Ad. Terminologie diachronique. Actes du colloque organisé à Bruxelles les 25 et 26 mars 1988. *Meta*, Montréal, v. 36, n. 4, p. 678-680, 1991.

HOUAISS ELETRÔNICO. *Maximalista*. São Paulo: Objetiva, 2009. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#0. Acesso em: 8 ago. 2020.

KRIEGER, Maria da Graça; MACIEL, Anna Maria Becker (orgs.). *Temas de terminologia*. São Paulo; Porto Alegre: Ed. UFRGS; Humanitas USP, 2001.

KRIEGER, Maria da Graça. Terminografia médica no Brasil no século XIX. In: KRIEGER, Maria da Graça; MACIEL, Anna Maria Becker (orgs.). *Temas de terminologia*. São Paulo; Porto Alegre: Ed. UFRGS; Humanitas USP, 2001. p. 172-181.

LONTRA DA CONCEIÇÃO, Fabiana Zogbi. *O discurso leninista (1902-1918): levantamento terminológico*. Monografia (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MACEDO, Cristian Cláudio Quinteiro. A arte da tradução: um breve exercício de terminologia diacrônica. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 59, p. 255-270, out. 2019.

MACIEL, Anna Maria Becker. Estrutura e funcionamento dos dicionários jurídicos no Brasil do século XIX. In: KRIEGER, Maria da Graça; MACIEL, Anna Maria Becker (orgs.). *Temas de terminologia*. São Paulo; Porto Alegre: Ed. UFRGS; Humanitas USP, 2001. p. 182-196.

MALDONADO, Luccas Eduardo. O Ano Vermelho: entre 50 e 100 anos. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 38, p. 208-211, 2017.

MARENGO, Sandro Márcio Drumond Alves. *Variações terminológicas e diacronia*: estudo léxico-social de documentos manuscritos militares dos séculos XVIII e XIX. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto; MELO, Clóvis; ANDRADE, Aristélio Travassos. *O Ano Vermelho*: a revolução russa e seus reflexos no Brasil. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

REIS FILHO, Daniel Aarão. *A revolução de mudou o mundo*: Rússia, 1917. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SODRÉ, Nelson Wernerck. Uma contribuição importante. In: MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto; MELO, Clóvis; ANDRADE, Aristélio Travassos. *O Ano Vermelho*: a revolução russa e seus reflexos no Brasil. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 9-11.

SOUZA, Ivan Pereira de. *Do engenho à usina*: estudo diacrônico da terminologia do açúcar. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VOLÓCHINOV, “Valentin”. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. São Paulo: Editora 34, 2019.

WEILL, Claudie. À propos du terme “bolchemisque”. *Cahiers du monde russe et soviétique*, v. 16, n. 3-4, p. 353-263, jul./dez. 1975.

Artigo recebido em 15 de maio de 2020 e aceito em 26 de julho de 2020.

**Um estudo sobre os aspectos textuais e terminológicos das
certidões de casamento expedidas entre 1791 e 1916 na
França**

**A study on textual and terminological aspects of
marriage certificates issued between 1791 and 1916 in
France**

Beatriz Curti-Contessoto*

Lidia Almeida Barros**

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de apresentar os resultados de nossa investigação sobre os aspectos textuais e terminológicos das certidões de casamento civil francesas expedidas entre os anos de 1791 e 1916. Para desenvolver este estudo, fundamentamo-nos no arcabouço teórico e metodológico da Terminologia, mais especificamente no da Terminologia Diacrônica. No que concerne à metodologia de nosso trabalho, primeiramente formamos um *corpus* composto por 127 certidões de casamento civil francesas que foram recolhidas graças a colaboradores e a sites especializados em árvores genealógicas. Observamos, em seguida, as ocorrências das unidades terminológicas e dos elementos textuais em cada documento ao longo do tempo em uma relação do tipo presença e ausência e comparamos os resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Aspectos textuais; unidade terminológica; certidão de casamento civil.

ABSTRACT: This paper aims to present the results of an investigation of the textual and terminological aspects of French civil marriage certificates issued between 1791 and 1916. To develop this research, the theoretical and methodological assumptions of Terminology and Diachronic Terminology were adopted. Regarding the methodology of this work, a corpus was composed of 127 French civil marriage certificates that were collected thanks to collaborators and websites specializing in family trees. Then, the occurrences of the terminological units and textual elements were observed in this corpus. According to the dates of each document, their presence and absence were compared.

KEYWORDS: Textual aspects; terminological unit; civil marriage certificate.

* Pós-doutoranda da Universidade de São Paulo (USP), doutora pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), bfcurti@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5497-5589>.

** Professora Titular da Universidade Estadual Paulista (UNESP), doutora pela Université Lumière Lyon 2, lidia.barros@unesp.br, <https://orcid.org/0000-0001-8944-4895>.

1 Introdução

Os textos se configuram como veículos por meio dos quais diferentes áreas de especialidade transmitem seus saberes. Por serem assim utilizados, eles apresentam traços que lhes são característicos em “nível sintático, semântico, pragmático, semiótico e, sobretudo, lexical, uma vez que é principalmente por meio de uma terminologia própria que esse tipo de texto veicula os conhecimentos especializados” (BARROS, 2007, p. 9). A nosso ver, essas características são específicas de cada área de especialidade e, além disso, são marcadas por questões culturais inerentes à comunicação.

Neste trabalho, o texto em estudo é a certidão de casamento, que é utilizada pelos cônjuges para comprovar diante do Estado e da sociedade a união constituída pelo casamento civil. Como todo documento jurídico, a certidão de casamento é regida por uma legislação que é própria de um país e é registrada em sua língua. Por ser representativa da visão de mundo de seus falantes, a língua é altamente marcada do ponto de vista cultural e, nesse sentido, as terminologias das áreas de especialidade também o são. A certidão de casamento é um dos tipos de documento que revela, por meio de sua terminologia e de suas características textuais, diversos aspectos sociais, políticos, históricos e culturais da comunidade na qual se insere.

Nesse sentido, interessou-nos estudar os aspectos textuais e terminológicos presentes em certidões de casamento civil francesas expedidas entre os anos de 1791 e 1916, a fim de verificar sua evolução em uma perspectiva diacrônica e sua relação com aspectos socioculturais e históricos da França relativos a esse período. É importante dizer que determinamos o final do século XVIII como ponto de partida de nossas buscas, uma vez que o casamento civil foi instituído nesse período (1791).

Para realizar este estudo²⁴, baseamo-nos nos pressupostos teóricos e metodológicos da Terminologia (BARROS, 2004, 2007; KRIEGER, FINATTO,

²⁴ Este estudo recebeu apoio financeiro da FAPESP.

2004; dentre outros), mais especificamente nos da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), sistematizada por Cabré (1999). No que tange às questões socioculturais que subjazem aos aspectos textuais e terminológicos das certidões de casamento civil francesas, baseamo-nos em estudos sobre a História da França e do Direito francês. A seguir, apresentamos os pressupostos teóricos adotados nesta investigação.

2 Fundamentação teórica

No âmbito de nossa pesquisa, consideramos que o termo *terminologia* é constituído por dupla-significação: “ele tanto pode significar os termos técnico-científicos, representando o conjunto das unidades lexicais típicas de uma área científica, técnica ou tecnológica, quanto o campo de estudos” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 13). Assim sendo, adotamos *terminologia*, neste trabalho, nesses dois sentidos. Para diferenciá-los, a acepção de *campo de estudos das terminologias* será grafada com *T* maiúsculo, e a acepção de *conjunto de termos por meio dos quais os textos das áreas de especialidades exprimem seus conceitos* será expressa com *t* minúsculo.

A Terminologia se debruça sobre diversos aspectos, dentre os quais estão as chamadas *linguagens de especialidade*, as quais podem ser definidas como “sistemas de comunicação oral ou escrita usados por uma comunidade de especialistas de uma área particular do conhecimento” (PAVEL; NOLET, 2003, p. 124). As linguagens de especialidade possuem um léxico especializado por meio do qual uma determinada área do saber transmite seus conhecimentos.

Fundamentando-nos na TCT, assumimos, em nossa pesquisa, que o estatuto de termo é atribuído a uma unidade lexical graças às condições pragmáticas que têm o objetivo de adequá-la a um determinado tipo de comunicação realizado no âmbito de um domínio de especialidade (CABRÉ, 1999). Além disso, consideramos que os termos “são unidades linguísticas que devem ser consideradas em uma perspectiva poliédrica, ou seja, em seus aspectos

linguísticos, cognitivos e sociais”² (CABRÉ, 1993, p. 123). Nesse sentido, entendemos que se trata de “uma unidade linguística, cuja expressão e conteúdo são inseparáveis (signo linguístico/unidade linguística)” (CURTI-CONTESSOTO, 2019, p. 36) e que, ao ser veiculada no contexto comunicacional de determinado domínio de especialidade, torna-se uma unidade terminológica. Seu conteúdo representa um conceito que é entendido, no âmbito deste trabalho, como “uma unidade de pensamento constituída por abstração com base em características, traços, atributos ou propriedades comuns a uma classe de objetos, de relações ou de entidades, podendo esse conceito ser expresso por um termo ou por um símbolo” (BARROS, 2007, p. 37).

Neste trabalho, o levantamento das unidades terminológicas recorrentes em certidões de casamento francesas, bem como dos aspectos textuais inerentes a esse tipo de documento, deu-se sobre um *corpus* textual, aqui entendido como um “conjunto de textos selecionados que serve de base para uma análise terminológica” (PAVEL; NOLET, 2003, p. 119). Assim, foi com base na observação de suas ocorrências em um tipo específico de texto especializado que identificamos os aspectos aqui analisados.

De acordo com Hoffmann (1998), “o texto especializado é o instrumento ou o resultado de uma atividade comunicativa socioproductiva especializada” (KRIEGER, FINATTO, 2004, p. 113). Assim, “a linguagem de especialidade não se resume à presença de termos técnicos, mas constitui-se do conjunto de todos os recursos linguísticos que se utilizam em um âmbito de comunicação” (KRIEGER, FINATTO, 2004, p.113).

Para Hoffmann (1998), os elementos de todos os níveis linguísticos (sons, letras, frases), bem como os mecanismos de organização do texto, por exemplo, fazem parte desses recursos (KRIEGER, FINATTO, 2004, p. 113). Além desses elementos, consideramos que outros itens que constam em certos tipos de texto, tais como timbres, símbolos e selos, por exemplo, que ocorrem em certidões de casamento, também caracterizam os textos em que aparecem, configurando-se

2 Tradução dessa citação feita por Krieger e Finatto (2004, p. 57).

em recursos cuja compreensão é importante para um melhor entendimento do texto e do conjunto terminológico do domínio em estudo.

Enquanto texto jurídico que tem o fim de provar a existência de casamentos civis diante do Estado e da sociedade franceses, a certidão de casamento registra todos os dados dos cônjuges, dos pais de ambos e das testemunhas, e tudo o que aconteceu durante o ato do casamento, bem como o caso de alguém ter se pronunciado contra a realização do matrimônio. Por ser um ato público, o casamento civil deve ser celebrado com as portas da *mairie* abertas e cada noivo deve apresentar ao menos uma testemunha, desde que todas possuam idade igual ou superior a 18 anos. Durante a celebração, o responsável faz as leituras aos futuros esposos das disposições do Código Civil concernentes ao ato após ter confirmado a identidade de cada um deles e também das testemunhas. Eles lhe dão o consentimento e, caso não haja oposição por parte de terceiros, o responsável assina a certidão de casamento, que permanecerá guardada no acervo da *mairie* onde foi realizada a cerimônia. Por fim, ele entrega aos casados o *livret de famille*, uma espécie de “livrinho” que reúne os documentos pessoais da família (cópias autenticadas das certidões de nascimento e casamento, por exemplo) e informações a respeito dos direitos conferidos à instituição familiar, tais como filiação, adoção, divórcio (ou separação) e falecimento de um dos cônjuges ou de um filho menor de idade (FRANÇA, 2013a).

A cópia de uma certidão de casamento civil francesa pode ser requerida pelo casal diretamente na *mairie* onde se realizou essa união ou via on-line sob três formas (FRANÇA, 2013b). Duas delas são a *copie intégrale* (cópia integral) e o *extrait d’acte de mariage avec filiation* (um tipo de via da certidão de casamento que apresenta a filiação do casal), que contêm as informações concernentes a cada cônjuge (nome, sobrenome, data e local de nascimento), sobre os ascendentes (pais) e descendentes (filhos), sobre os herdeiros, sobre a data do casamento, sobre o regime matrimonial constado no pacto antenupcial e sobre dados adicionais, se houver (a aquisição de nacionalidade francesa, o divórcio, falecimento, dentre outros). A terceira forma se chama *extrait d’acte de mariage sans filiation*, que é uma via da certidão de casamento francesa que não

traz a informação referente à filiação, apresentando apenas as informações concernentes aos cônjuges (nome, sobrenome, data e local de nascimento) e dados adicionais, caso existam.

Neste estudo, cumpre dizer que selecionamos apenas as certidões de tipo *copie intégrale*. Para nós, esses documentos são “aqui analisados como gêneros textuais²⁵, ou seja, como formas de comunicação estabelecidas e conhecidas que circulam na esfera do Direito” (PEREIRA; NADIN, 2019, p. 129). Nesse sentido, entendemos que esses textos, tais como outros que circulam nesse domínio de especialidade, “tornam-se objetos que revelam a materialização do discurso jurídico” (PEREIRA; NADIN, 2019, p. 129).

Uma vez que esta investigação se deu sobre documentos com datas de expedição que contemplam um período de tempo de cerca de 120 anos, fundamentamo-nos também na Terminologia Diacrônica. Essa vertente considera que, além dos fenômenos de redução e de expansão de um termo ou de uma terminologia existentes, as unidades terminológicas, bem como os conceitos denominados por elas, podem aparecer e desaparecer por influência de mudanças socioculturais e históricas de um povo (CURTI-CONTESSOTO; BARROS, 2018). Assim, por um lado, certos termos e conceitos se tornam obsoletos e caem, portanto, em desuso. Por outro, terminologias e conceitos que acompanham a “evolução” da sociedade são criados ao longo do tempo.

Consideramos ainda que, além da evolução lexical, semântica e sintática pela qual passam as unidades terminológicas, outros recursos que fazem parte da estrutura de um documento jurídico, tais como símbolos e selos, por exemplo, podem sofrer alterações com o passar dos anos.

Com base nesses pressupostos, propomo-nos a observar os aspectos textuais e terminológicos das certidões de casamento expedidas entre 1793 e 1916 na França, a fim de verificar se esses documentos sofreram mudanças em termos de estrutura e como essas transformações podem ter influenciado a terminologia empregada nesse tipo de documento. Objetivamos ainda investigar a relação

²⁵ Por *gêneros textuais*, entendemos “as formas comunicativas que, no contexto jurídico, são consolidadas” (PEREIRA; NADIN, 2019, p. 129).

entre essas modificações e as questões socioculturais, políticas e históricas desse país que emergiram nesse período. Na seção a seguir, apresentamos a metodologia empregada para realizarmos nossas análises.

3 Metodologia

Para realizar esta investigação, constituímos um *corpus* formado por 127 certidões de casamento civil expedidas entre 1793 e 1916, doravante CCFCorpus. Consideramos que a quantidade de documentos selecionada foi suficiente para nossa pesquisa, uma vez que essas certidões são consideradas raras em virtude de sua antiguidade.

No que tange às fontes de nossas buscas para encontrar esses documentos, valemo-nos da Internet, mais especificamente de *sites* e *blogs* que trazem informações relativas a famílias ou que são especializados no registro de árvores genealógicas²⁶. Na maior parte dos casos, os documentos foram disponibilizados pelos próprios membros da família, deixando registrada na Internet a sua história.

Uma vez que grande parte das certidões se encontrava disponibilizada em arquivo de imagem, optamos por transcrevê-las, a fim de criarmos um *corpus* único e textual para observarmos a variação no nível lexical. Como código de reconhecimento de cada certidão, estabelecemos a sigla CCF[ANO] para Certidão de Casamento Francesa, acrescida de seu ano de expedição. Embora todas as certidões de casamento que analisamos sejam de domínio público, preferimos omitir, na transcrição, as informações pessoais presentes em sua redação. Para tanto, estabelecemos que essas informações seriam substituídas por [x] e que utilizaríamos [?] nas partes ilegíveis do documento.

Para realização de nossas análises em uma perspectiva diacrônica, consideramos que “as aparições e os desaparecimentos das ocorrências de certos termos ao longo do tempo constituem a mais simples manifestação de mudança.

²⁶ Exemplos de fontes consultadas: Durand (2017), Geneagrosne (2013) e Geneaservice (2013).

Eles são medidos por uma informação do tipo presença/ausência” (TARTIER, 2006, p. 348, tradução nossa²⁷). Assim, observamos as ocorrências dos termos nas certidões de casamento francesas de nosso *corpus*, considerando os anos de expedição desses documentos, atentando-nos aos casos que sofreram alterações do ponto de vista sintático e lexical.

À luz dessa proposta de Tartier (2006), que é voltada para estudos da evolução dos termos em uma perspectiva diacrônica, verificamos também os aspectos textuais das certidões. Essa verificação se deu mediante a nossa observação do tipo presença/ausência desses aspectos nos documentos de nosso *corpus* de estudo.

4 Resultados

Na França, a celebração dos casamentos oficiais, bem como a expedição do documento que oficializava as uniões matrimoniais, ficou sob responsabilidade das instituições religiosas até 1791, quando se instaurou o casamento civil. Após essa data, passaram a coexistir casamentos civis (oficiais e obrigatórios) e casamentos religiosos (opcionais).

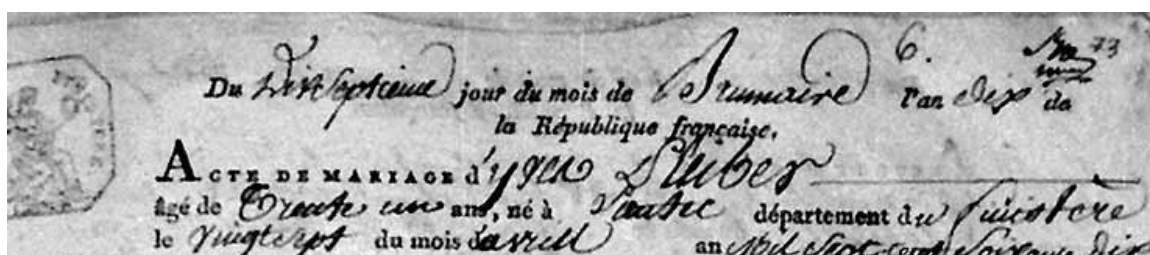
Nossas análises sobre os aspectos textuais e terminológicos das certidões de casamento compreendem o período de 1791 a 1916, ou seja, após a instituição do casamento civil. Assim, consideramos apenas os documentos que, diante do Estado, oficializavam os matrimônios nesse período, tendo como marco a Revolução Francesa (1789-1799), que possibilitou a instituição do casamento civil nesse país.

O primeiro aspecto textual que observamos em nossas pesquisas diz respeito ao carimbo que geralmente ocorre no canto superior esquerdo nos documentos de nosso *corpus*. A título de ilustração, apresentamos quatro

²⁷ “Les apparitions et disparitions d’attestations de certains termes au cours du temps constituent la manifestation la plus simple du changement. Elles se mesurent par une information de type présence/absence.”

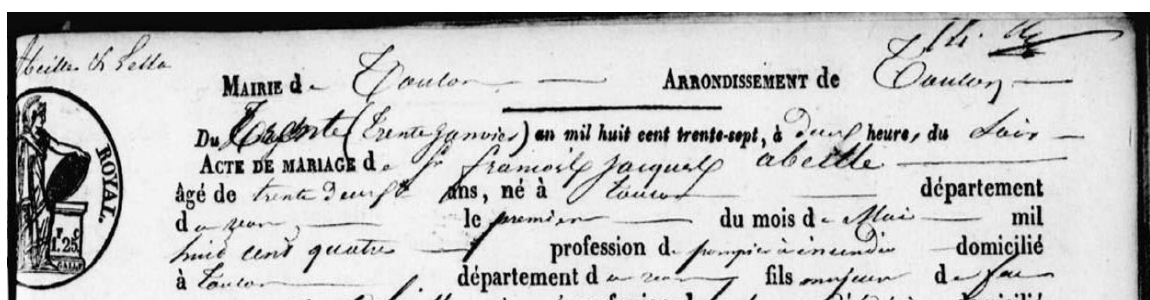
certidões, expedidas respectivamente em 1802, 1837, 1859 e 1901, com enfoque em sua parte inicial.

Figura 1 – Parte de uma certidão de casamento civil expedida em 1802²⁸



Fonte: Geneagrosne (2013, adaptado).

Figura 2 – Parte de uma certidão de casamento civil expedida em 1837²⁹



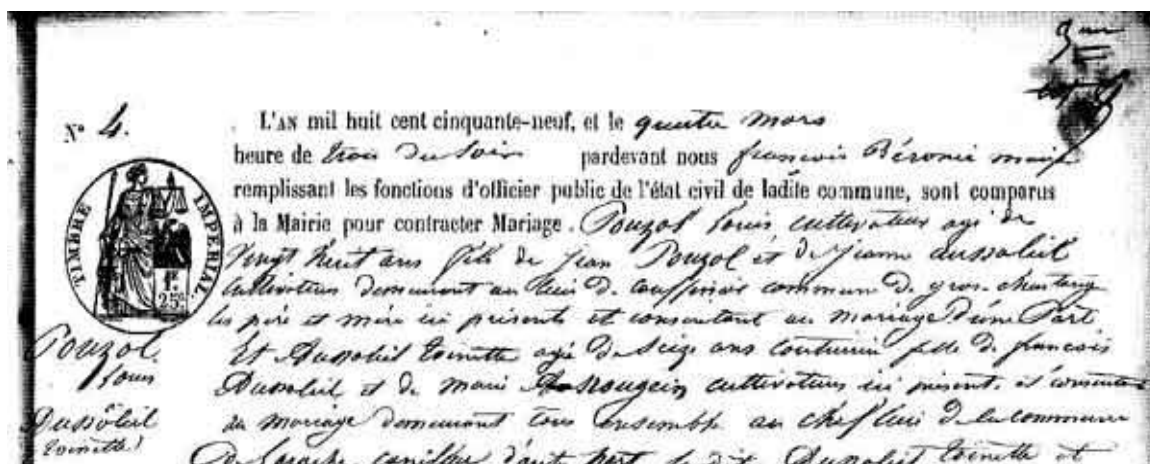
Fonte: Geneaservice (2013, adaptado).

Figura 3 – Parte de uma certidão de casamento civil expedida em 1859³⁰

²⁸ No carimbo à esquerda, lê-se: *REPUBLIQUE FRANÇAISE*.

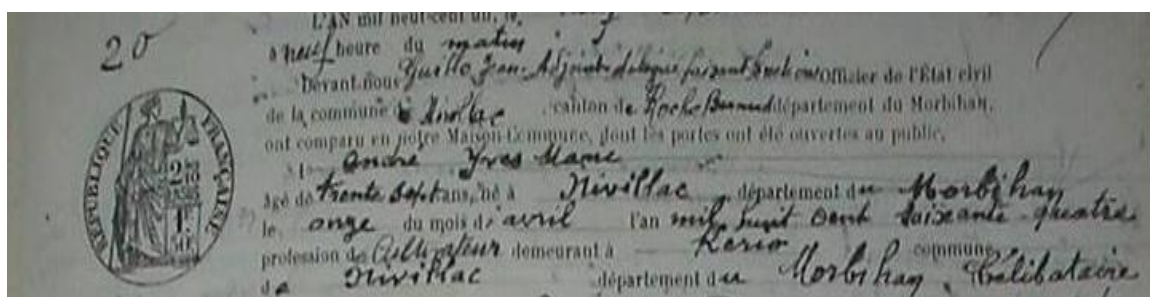
²⁹ No carimbo à esquerda, lê-se: *TIMBRE ROYAL*.

³⁰ No carimbo à esquerda, lê-se: *TIMBRE IMPERIAL*.



Fonte: Durand (2017, adaptado).

Figura 4 – Parte de uma certidão de casamento civil expedida em 1901³¹



Fonte: Martinejude (2013, adaptado).

Como vemos, há uma diferença entre os carimbos desses documentos. Esses elementos textuais indicam o regime de governo mantido na França, representado pelo sistema judiciário na época da expedição de cada uma dessas certidões.

Em 1792, a Convenção Nacional decretou a abolição da realeza e instituiu uma república na França (FRANÇA, 2017). A Primeira República permaneceu em vigor até o ano de 1804, quando Napoleão Bonaparte, por meio de um golpe de Estado, instaurou o Império. Assim sendo, entendemos que esse fato explica a ocorrência de *République Française* em certidões expedidas entre 1792 e 1805.

³¹ No carimbo à esquerda, lê-se: *REPUBLIQUE FRANÇAISE*.

Até o ano de 1830, a França viveu sucessivas trocas de governo. Nesse ano especificamente, foi iniciado o Reinado de Luís Filipe I, o rei dos franceses, que durou até 1848. Desse modo, as certidões expedidas nesse período trazem uma referência a esse regime de governo, como vemos em *timbre royal* na Figura 2.

Em 1852, Napoleão Bonaparte implantou um novo regime: o Segundo Império francês. Seu governo se manteve em vigor de 1852 a 1869. Assim, a ocorrência de *timbre impérial* em certidões de casamento expedidas nesse período, tal como observamos na Figura 3, evoca esse momento da história da França.

Após essa fase, iniciou-se nesse país um novo regime governamental que ficou conhecido como Terceira República (1870-1940). Consequentemente, as certidões de casamento expedidas nesse período apresentam o carimbo *République française*, como vemos na Figura 4.

Isso posto, entendemos que os termos *République française*, *timbre royal* e *timbre impérial*, ao serem registrados nesses documentos, deixaram a marca dos diferentes regimes de governos existentes na história da política francesa. *République française*, por sua vez, refere-se a momentos diferentes da República nesse país.

Outro elemento que observamos é a mudança do calendário romano para o calendário republicano, influenciada pela instauração da República na França (1792). Proposta por Billaud-Varennes, essa alteração consistiu na adoção da contagem dos meses e dos anos tendo como ponto de referência o dia 21 de setembro de 1792 e foi inspirada na agricultura da França (FROESCHLÉ-CHOPARD; FROESCHLÉ-CHOPARD, 1990, p. 75). A título de explicação,

vejamos a etimologia dos três primeiros meses do ano, que compõem o outono. A do primeiro é tirada das vindimas, que ocorrem de setembro a outubro: esse mês se chama Vendemiário [Vendémiaire]. A do segundo, das névoas e brumas baixas de outubro e novembro: esse mês se chama Brumário [Brumaire]. O terceiro, do frio, às vezes seco, às vezes úmido, que reina de novembro a dezembro: esse mês se chama Frimário [Frimaire]. O primeiro dos três meses do inverno tira sua etimologia da neve que embranquece a terra de dezembro a janeiro: esse mês se chama Nivoso [Nivôse]. O segundo, das chuvas que caem generosamente em maior abundância de janeiro a fevereiro: esse mês se chama Pluvioso [Pluviôse]. O terceiro, o das pancadas de chuva e do

vento que vem secar a terra de fevereiro a março, chama-se Ventoso [Ventôse]. O primeiro dos três meses da primavera tira sua etimologia da germinação e da subida da seiva de março a abril: esse mês se chama Germinal [Germinal]. O segundo, do desabrochar da floresta de abril a maio: esse mês se chama Floreal [Floréal]. O terceiro, da fecundidade risonha e da colheita nos prados de maio a junho: esse mês se chama Prairial [Prairial]. O primeiro mês do verão, por fim, tira sua etimologia das espigas ondulantes e das messes douradas que cobrem os campos de junho a julho: esse mês se chama Messidor [Messidor]. O segundo, do calor solar e terrestre ao mesmo tempo, que abrasa o ar de julho até agosto: esse mês se chama Termidor [Thermidor]. O terceiro, dos frutos que o sol doura e amadurece de agosto a setembro: esse mês se chama Frutidor [Fructidor]. (SABORIT, 2009, p. 135)

Seguindo essa tipologia, observamos a data do registro da certidão de casamento civil que expomos anteriormente na Figura 1, a saber: “du dix-septième jour du mois de Brumaire l’an dix de la République française”. Vemos que se trata do mês republicano Brumário do 10º ano da República, ou seja, o segundo mês do outono francês, dez anos após a convenção que instaurou a República na França. Esse calendário se manteve vigente até o ano 1804 (CURTI; BARROS, 2016).

No que tange ao local de celebração e de registro dos casamentos civis, notamos a ocorrência de vários termos. A título de ilustração, vejamos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Locais em que se celebraram e registraram os casamentos civis na França

Documento	Excerto do documento
CCF1791	Nº [x] MARIAGE. <i>Mairie</i> d [x], Canton d [x], Arrondissement communal d [x]. Du [x] jour du Mois d [x] l’An [x], à [x] heure du (matin ou après-midi). ACTE DE MARIAGE d (a) [x], né à [x], département d [x] le [x], du mois d [x], an [x], demeurant à [x], département d [x], fils (b) d [x], demeurant à [x], département d [x] (...).
CCF1793	(...) Le [x] du mois de [x] l’an [x] de la république, a [x], dans la <i>salle publique</i> de la <i>maison commune</i> , par devant moi officier public soussigné, sont comparus [x], exerçant la profession de [x], âgé de [x] ans [x] mois, natif de la municipalité de [x], district de [x], département de [x], fils naturel & légitime de [x], exerçant la profession de [x] & de [x] conjoints, demeurant à [x] d’une part ; (...).

CCF1855	(...) RÉPUBLIQUE FRANÇAISE / Liberté – Égalité – Fraternité / <i>PRÉFECTURE</i> DU DEPARTEMENT DE LA [x] / ACTE DE MARIAGE (...).
CCF1904	(...) L’an mil neuf cent quatre, le [x] [x], à [x] heures du [x] devant nous, [x], adjoint délégué pour remplir en l’absence du Titulaire les fonctions de [x] Maire et l’Officier de l’État civil de la commune du [x], arrondissement de [x], déartement des [x], étant en l’ <i>Hôtel-de-Ville</i> , sont comparus (...).

Fonte: Elaborado pelos autores (grifos nossos).

Como vemos, os termos *mairie*, *salle publique*, *maison commune*, *préfecture* e *Hôtel-de-Ville* denominam os locais de celebração e de registro desses casamentos civis. *Maison commune* e *hôtel-de-ville* denominam a “sede da *mairie*, do *conseil* e dos serviços municipais” (ATILF, 2020, tradução nossa³²). Logo, é o local em que se encontra a *mairie*, que é o órgão público responsável pelo *Service d’État civil* na França que celebra e registra os casamentos civis e expede as certidões.

O termo *préfecture*, por sua vez, chamou-nos a atenção pelo fato de não lidar com os casamentos na França, já que é o responsável pelo “conjunto de serviços da administração dos departamentos franceses” (CILF, 2020, tradução nossa³³). No entanto, sua ocorrência em nosso *corpus* indica que, nesse contexto específico, denomina o local de celebração de registro de um casamento civil.

No CCFCorpus, observamos ainda as ocorrências dos termos que denominam os agentes que celebraram e registraram os casamentos civis ao longo da história da França. Vejamos alguns exemplos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Agentes que celebraram e registraram os casamentos civis na França

Documento	Excerto do documento
CCF1793	(...) Le [x] du mois de [x] l’an [x] de la république, a [x], dans la salle publique de la maison commune, par devant moi <i>officier public</i> soussigné, sont comparus [x], exerçant la profession de [x], âgé de [x] ans [x] mois, natif de la municipalité de [x], district de

³² “Siège de la mairie, du conseil et des services municipaux.”

³³ “Ensemble des services de l’administration départementale.”

	[x], département de [x], fils naturel & légitime de [x], exerçant la profession de [x] & de [x] conjoints, demeurant à [x] d'une part ; (...).
CCF1837	(...) et le tout en forme ; de tous lesquels actes il a été donné lecture par moi <i>Officier public</i> , ainsi que du Chapitre VI du Titre V, livre 1 ^{er} du Code civil, sur le <i>Mariage</i> , concernant les <i>droits et les devoirs respectifs des époux</i> (...).
CCF1904	(...) L'an mil neuf cent quatre, le [x] [x], à [x] heures du [x] devant nous, [x], <i>adjoint</i> délégué pour remplir en l'absence du Titulaire les fonctions de [x] <i>Maire</i> et <i>l'Officier de l'État civil</i> de la commune du [x], arrondissement de [x], départment des [x], étant en l'Hôtel-de-Ville, sont comparus (...).
CCF1960	(...) Lecture faite et invites à lire l'acte, les époux, la mère de l'épouse et les témoins ont signé avec nous, [x], <i>Adjoint</i> au Maire de [x], <i>Officier de l'état civil</i> par délégation.

Fonte: Elaborado pelos autores (grifo nosso).

Como vemos, *officier public*, *adjoint*, *maire* e *officier de l'État civil* são as unidades terminológicas que denominam os agentes responsáveis pelo serviço de celebrar e registrar os casamentos civis. Eles são representantes legais do Estado e, por isso, tem o poder de oficializar as uniões matrimoniais nesse país. Nossas observações de nosso *corpus* indicam que, desde a instituição do casamento civil na França em 1791 até 1916, não houve mudança com relação a esses agentes.

Outro aspecto que notamos em nossas análises diz respeito à legislação que trata dos casamentos civis na França ao longo do tempo. Para elucidar essa questão, vejamos o quadro a seguir:

Quadro 3 – Menção à legislação que trata dos casamentos civis na história da França

Documento	Excerto do documento
CCF1805	(...) <i>Le tout en forme : de tous lesquels actes il a été donné lecture par moi Officier public, aux termes de la Loi, du chapitre six du titre du mariage</i> (...).
CCF1837	(...) et le tout en forme ; de tous lesquels actes il a été donné lecture par moi Officier public, ainsi que <i>du Chapitre VI du Titre V, livre 1^{er} du Code civil, sur le Mariage, concernant les droits et les devoirs respectifs des époux</i> (...).

CCF1859	(...) et du chapitre VI du titre Mariage sur les droits et les devoirs respectifs des époux, (...).
CCF1904	(...) nous leur avons donné lecture des actes ci-dessous mentionnés et du chapitre VI du Titre V du Code civil intitulé : <i>Des Droits et Devoirs respectifs des Époux</i> (...).
CCF1908	(...) nous ayant été remis, il en a été donné lecture, ainsi que du chapitre VI du titre V du Code Civil, intitulé du MARIAGE. (...).

Fonte: Elaborado pelos autores (grifo nosso).

No Quadro 3, vemos que a legislação que trata a matéria é a mesma em todos os documentos, embora seu modo de apresentação varie. Em outros documentos, porém, notamos que a lei em si não é mencionada, mas é retomada apenas por meio de expressões, tais como as que apresentamos a seguir:

Quadro 4 – Expressões que se referem à legislação dos casamentos civis na França

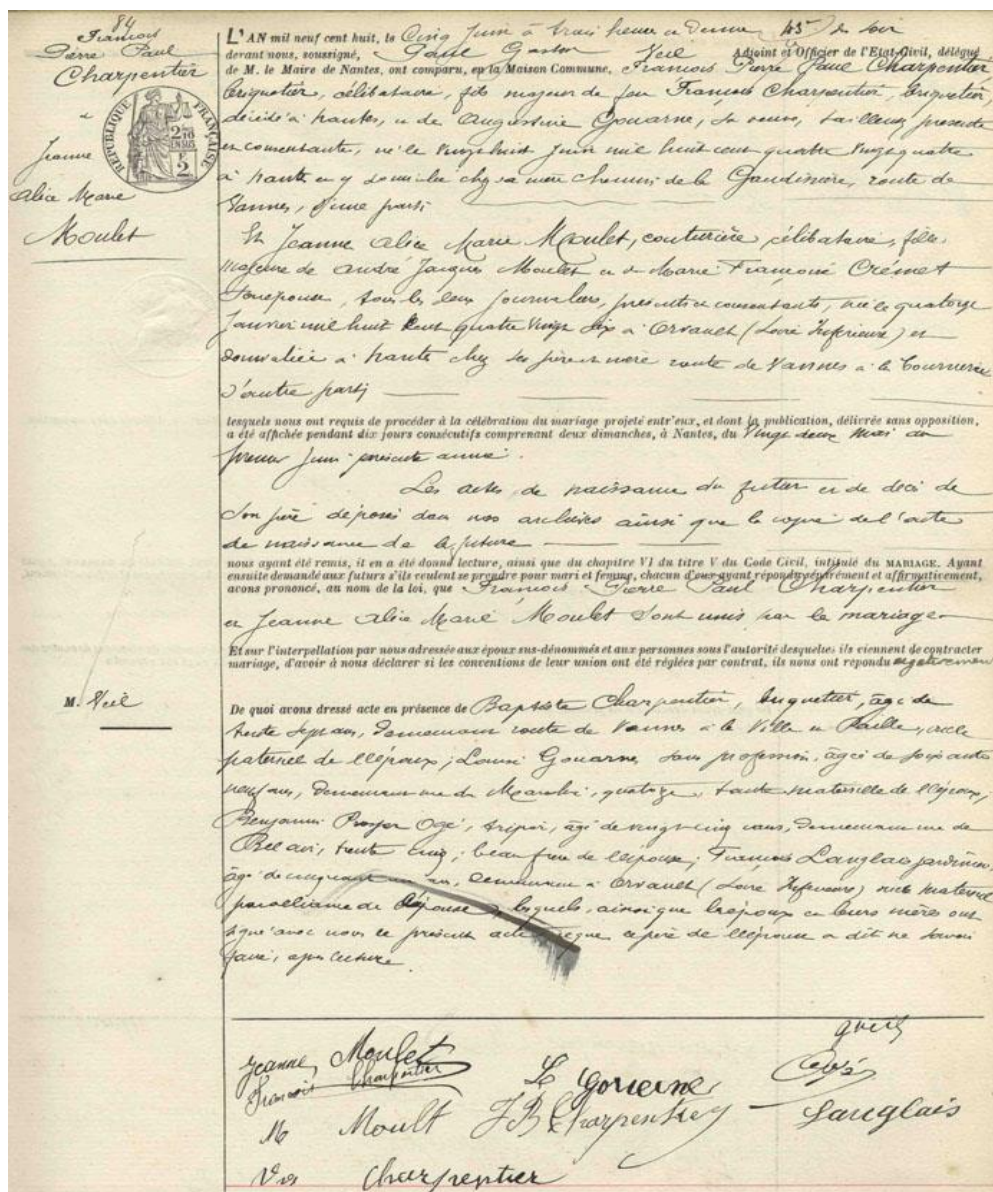
Documento	Excerto do documento
CCC1798	(...) et j'ai prononcé <i>au nom de la Loi</i> que [x] et [x] sont unis en mariage.
CCC1803	(...) Les actes préliminaires sont extraits des registres des publications de mariage faites à [x] les [x] et [x] et affichés <i>aux termes de la Loi</i> (...).

Fonte: Elaborado pelos autores (grifo nosso).

Como vemos, as expressões *au nom de la loi* e *aux termes de la loi* retomam a legislação, sem mencioná-la explicitamente, como o fazem os outros documentos mencionados anteriormente no Quadro 3.

Com relação à organização das informações nas certidões, notamos que um mesmo padrão foi seguido nos documentos de nosso *corpus*. A título de exemplificação, tomemos documento exposto a seguir:

Figura 5 – Certidão de casamento civil expedida em 1908



Fonte: FRANÇA (2010).

A Figura 5 nos apresenta uma certidão de casamento francesa em que os nomes dos cônjuges foram escritos em letra cursiva próximos ao carimbo da República Francesa em seu canto esquerdo. No topo e disposto de modo centralizado, o documento se inicia com a data em que ocorreu a celebração do matrimônio, escrita em letra cursiva seguindo a ordem ano-dia-mês-horário e com o nome do *Officier de l'État Civil* designado para realizar o casamento na

Maison Commune escolhida. Em seguida, a certidão nos informa os nomes, sobrenomes, estado civil e filiação referentes ao noivo (*futur*) e à noiva (*future*). Vemos que o documento explicita que a celebração foi requerida pelos futuros esposos e que a publicação foi feita conforme a lei e nos dias informados. Apesar da dificuldade para compreendermos a letra cursiva, notamos que o oficial registrou que os documentos necessários para comprovação das informações referentes aos noivos, tais como as certidões de nascimento de ambos e a certidão de óbito do pai do noivo, foram devidamente apresentados.

Em seguida, o oficial fez as leituras prescritas pela lei (*chapitre VI du Code Civil, intitulé du MARIAGE*) e indagou aos noivos se era da vontade deles se tornarem *mari* (marido) e *femme* (mulher). Após a resposta afirmativa de cada um, o oficial os declarou unidos pelo casamento. Quanto à interpelação se eles haviam realizado um contrato pré-nupcial, sua resposta foi negativa. Por fim, o documento apresenta os dados referentes àqueles que presenciaram a cerimônia, terminando com as assinaturas dos mesmos, dos noivos, dos seus pais e do oficial, a fim de manifestarem sua concordância com o ato e o seu registro na presente certidão.

Embora a disposição das informações seja a mesma em todas as certidões de casamento que compõem o nosso *corpus*, verificamos uma variação no nível lexical. A título de exemplificação, vejamos o quadro a seguir:

Quadro 5 – Termos referentes aos dados dos cônjuges

Documento	Excerto do documento
CCF1793	(...) Le [x] du mois de [x] l'an [x] de la république, a [x], dans la salle publique de la maison commune, par devant moi officier public soussigné, sont comparus [x], exerçant la profession de [x], âgé de [x] ans [x] mois, <i>natif de la municipalité de [x]</i> , district de [x], département de [x], <i>filz naturel & légitime de [x]</i> , exerçant la profession de [x] & de [x] conjoints, <i>demeurant à [x] d'une part (...)</i> .
CCF1805	(...) Acte de Mariage de [x], âgé de [x] ans, <i>né à [x] Département du [x]</i> le [x] du mois de [x] an [x] profession de [x] <i>demeurant à [x] Département d [x]</i> <i>filz (e) majeur de [x] (...)</i> .
CCF1837	(...) Les <i>contractants</i> ont déclaré prendre en mariage (...).

CFF1854	(...) sont comparus : 1 ^o [x] âgé de [x] [x] ans, profession de [x], <i>natif de [x], domicilié à [x], fils majeur de [x] (...).</i>
CCF1859	(...) nous avons demandé au <i>futur</i> et à la <i>future</i> s'ils veulent se prendre pour <i>mari</i> et pour <i>femme</i> (...) nous avons demandé aux <i>futurs époux</i> et aux personnes qui autorisent le mariage, ici présentes, s'il a été fait un contrat de mariage (...) Lesquels, après qu'il leur a été donné lecture de cet acte, l'ont signé avec nous et les <i>parties contractantes</i> (...).

Fonte: Elaborado pelos autores (grifo nosso).

No Quadro 5, vemos que houve uma variação no modo como foram apresentadas algumas informações sobre os noivos. Dentre elas, destacamos o local de nascimento (*natif(ve) de la municipalité, né(e) à e natif(ve) de*), a filiação (*fils naturel et légitime e fils(le) majeur(e) de*) e o domicílio (*demeurant(e) à e domicilié(e) à*). Observamos ainda o uso de diferentes termos que denominam os noivos (*contractants, futur(e), futurs époux e parties contractantes*).

5 Considerações finais

Com base em nossas análises, verificamos que houve alterações no que concerne aos aspectos textuais e terminológicos das certidões de casamento francesas no período de 1791 a 1916. Essas alterações se observam nos carimbos, na forma de datação e na disposição das informações e das leis que tratam dos casamentos civis.

De fato, os diferentes carimbos encontrados, tais como *République française, timbre royal e timbre impérial*, evidenciam diferentes momentos da política da França. As sucessivas mudanças de regimes de governo são um aspecto sociocultural e histórico desse país que subjaz a essas unidades terminológicas.

Por sua vez, a mudança do calendário romano para o calendário republicano reflete os ideais da Revolução Francesa, que também se caracteriza em outro aspecto sociocultural muito específico desse país. Esse aspecto subjaz a outras ocorrências de nosso *corpus*, tais como aos termos que denominam os

agentes envolvidos (*officier public, adjoint, maire* e *officier de l'État civil*) e os locais de celebração e de registro dos casamentos civis e de expedição das certidões (*mairie, salle publique, maison commune, préfecture* e *Hôtel-de-Ville*). Esses agentes e esses locais representam o Estado francês e marcam em sua expressão a laicidade do Estado, que foi um dos fortes ideais defendidos pela Revolução Francesa.

Outro aspecto observado diz respeito à legislação que trata dos casamentos civis na França. Notamos que os documentos registraram a mesma lei, *Chapitre VI du Titre V, livre 1^{er} du Code civil, sur le Mariage*, variando apenas o modo de sua apresentação. Em outros documentos, constam expressões que retomam essa legislação, tais como *au nom de la loi* e *aux termes de la loi*.

Os diferentes termos e expressões utilizados para apresentar algumas informações sobre os cônjuges também nos chamaram a atenção. As ocorrências que encontramos em nosso *corpus* foram as seguintes: *natif(ve) de la municipalité, né(e) à* e *natif(ve) de* (para o local de nascimento), *fls(le) naturel(le) et légitime* e *fls(le) majeur(e) de* (para a filiação) e *demeurant(e) à* e *domicilié(e) à* (para o domicílio). Observamos ainda o uso de diferentes unidades terminológicas, tais como *contractants, futur(e), futurs époux* e *parties contractantes*, para denominarem os noivos.

Embora existam alterações com relação aos aspectos textuais e terminológicos nas certidões de casamento de nosso *corpus*, verifica-se um padrão no que tange à sua elaboração e à organização das informações que nelas são apresentadas. Ou seja, manteve-se um padrão quanto a esse aspecto durante os 125 anos contemplados em nosso estudo.

Enfim, salientamos que estudos como este podem auxiliar em uma melhor comunicação na área em pauta, na medida em que reúnem informações que podem colaborar com especialistas e com tradutores, por exemplo. Análises sobre a evolução dos termos, do ponto de vista lexical e semântico, que ocorrem nesses documentos pretendem ser discutidas de modo mais aprofundado em trabalhos futuros.

Referências

Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF). *Le Trésor de la Langue Française Informatisé*, 2020. Disponível em: <http://atilf.atilf.fr/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BARROS, Lidia Almeida. *Curso Básico de Terminologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

BARROS, Lidia Almeida. *Conhecimentos de Terminologia geral para a prática tradutória*. São José do Rio Preto, SP: NovaGraf, 2007.

CABRÉ, María Teresa. *La terminologia: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antátida/Empúries, 1993.

CABRÉ, Maria Teresa. *La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: IULA, 1999.

Conseil International de la Langue Française (CILF). *Base de Terminologie*, 2014. Disponível em: <http://www.cilf.org/bt.fr.html>. Acesso em: 06 mar. 2014.

CURTI, Beatriz Fernandes; BARROS, Lidia Almeida. A terminologia referente ao local de expedição das certidões de casamento francesas: um olhar sobre seus aspectos socioculturais. *Domínio de Lingu@agem*, v. 10, n. 3, 2016, p. 834-850. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/DL23-v10n3a2016-4>. Acesso em: 27 out. 2017.

CURTI-CONTESSOTO, Beatriz; BARROS, Lidia Almeida. Termos denominativos dos conceitos de rompimento e de dissolução do casamento na história do Brasil. *Revista Digital Internacional de Lexicología, Lexicografía y Terminología (ReDILLeT)*, v. 1, p. 72-85, 2018. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReDILLeT/article/view/22229>. Acesso em: 29 jan. 2019.

CURTI-CONTESSOTO, Beatriz Fernandes. 2019. *Terminologia de certidões de casamento: estudo terminológico bilíngue e elaboração de glossário português-francês*. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), São José do Rio Preto, São Paulo.

DURAND, Corinne. *Certidão de casamento civil expedida em 1859*, 2017. Disponível em:

http://corinne.durand94.free.fr/Dispense_mariage_curieuse.html. Acesso em: 28 nov. 2017.

FRANÇA. *Archives de Nantes*, 2010. Disponível em: http://www.archives.nantes.fr/pages/DOSSIERS_DOCS/cimetieres/militaires/pages/charpentier_francois/charpentier_francois.html. Acesso em: 28 nov. 2017.

FRANÇA. *Les livrets de famille*, 2013a. Disponível em: <<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/les-francais-a-l-etranger/vos-droits-et-demarches/etat-civil/demarches-relatives-aux-actes-d/article/livrets-de-famille>>. Acesso em: 18 set. 2013.

FRANÇA. *Mariage en France*, 2013b. Disponível em: <http://www.vos-droits.justice.gouv.fr/>. Acesso em: 02 jun. 2013.

FRANÇA. *Proclamation de l'an premier de la République*, 2017. Disponível em: <http://www.gouvernement.fr/partage/9416-la-republique-francaise-est-proclamee>. Acesso em: 13 out. 2017.

FROESCHLÉ-CHOPARD, Marie-Hélène; FROESCHLÉ-CHOPARD, Michel. Une double image de la Révolution : le calendrier et le mètre. In: *Annales historiques de la Révolution française*, n. 279, 1990. p. 74-88. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/AsPDF/ahrf_0003-4436_1990_num_279_1_1294.pdf. Acesso em: 10 mar. 2016.

GENEAGROSNE. *Certidão de casamento civil expedida em 1802*, 2013. Disponível em: http://www.geneagrosne.org/Colombier_sous_Uxelles/PEC/filatrai.html. Acesso em: 28 ago. 2013.

GENEASERVICE. *Certidão de casamento civil expedida em 1837*, 2013. Disponível em: <https://www.geneaservice.com/images/fiches/36-acte-mariage-toulon.jpg>. Acesso em: 28 ago. 2013.

HOFFMANN, Lothar. *Llenguatges d'especialitat*. Selecció de textos. In: BRUMME, Jenny. (Org.) Barcelona: IULA/UPF, 1998.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

MARTINEJUDE. *Certidão de casamento civil expedida em 1901*, 2013. Disponível em: <http://www.martinejude.fr/n223.htm>. Acesso em: 21 ago. 2013.

PAVEL, Silvia; NOLET, Diane. *Manual de Terminologia*. Tradução de Enilde Faulstich. Gatineau: Quebec, 2003.

PEREIRA, Amanda Henrique; NADIN, Odair Luiz. Análise da variação terminológica denominativa em textos jurídicos: o caso do termo petição inicial. *Tradterm*, v. 34, p. 121-142, 2019. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/160799/158272>>. Acesso em: 25 mar 2020.

SABORIT, Ignasi Terradas. *Religiosidade na Revolução Francesa* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/x9qvt/pdf/saborit-9788599662984.pdf>. Acesso em 10 mar. 2016.

TARTIER, Annie. Analyse automatique de l'évolution terminologique. In: *Actes du Traitement Automatique des Langues Naturelles (TALN)*, Leuven, 2006. Disponível em: http://www.revuei3.org/hors_serie/annee2006/revue_i3_hs2006_01_05.pdf. Acesso em: 27 abr. 2016.

Artigo recebido em 18 de maio de 2020 e aceito em 16 de julho de 2020.

O processamento cognitivo na leitura de uma prova de redação do Enem

Cognitive processing in the reading of an Enem essay test

Alcione Tereza Corbari*

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir, com base na perspectiva sociocognitivainteracionista, sobre o processamento cognitivo da leitura de uma proposta de redação do Enem considerando os conhecimentos demandados em tal situação de interação. A partir de uma pesquisa qualitativa, propõe-se uma análise descritivo-interpretativa sob o viés do paradigma interpretativista, sustentada em revisão bibliográfica e motivada por experiências da professorapesquisadora. Os resultados apontam que a leitura da proposta de redação envolve uma atividade sociocognitivamente complexa, que movimenta a ativação dinâmica de conhecimentos diversos (linguísticos, enciclopédico, situacional, sociocultural e interacional) imprescindíveis para a compreensão do texto.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; cognição; Enem.

ABSTRACT: This article aims to reflect, from a socio-cognitive-interactionist perspective, on the cognitive processing involved in the reading of an Enem essay proposal considering the knowledge demanded in this interactional situation. According to a qualitative research, we propose a descriptive-interpretative analysis under the interpretative paradigm. The analysis, motivated by the experiences of the teacher-researcher, is supported by bibliographic review. The results point out that the reading of the writing proposal involves a complex sociocognitive activity, which comprises a dynamic activation of different kinds of knowledge (linguistic, encyclopedic, situational, sociocultural and interactional) that are essential for the comprehension of the text.

KEYWORDS: reading; cognition; Enem.

*Doutora, Professora Adjunta dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação em Letras da Unioeste, campus de Cascavel. E-mail: alcione_corbari@hotmail.com, ORCID 0000-0002-32477191.

1 Introdução

Falar em produção de texto na escola implica falar de leitura e interpretação. Referimo-nos tanto à leitura de modo mais amplo, aquela necessária à formação de conceitos e opiniões sobre fatos e fenômenos tematizados na produção do texto, quanto à leitura mais pontual de textos ou fragmentos de textos que vão orientar a produção escrita. Segundo um modelo cognitivo de compreensão e produção de texto, já nesse momento da leitura, que antecede a produção propriamente dita, precisamos acionar informações providas de vários níveis, que interagem de forma complexa (VAN DIJK, 2016a).

Partindo desse pressuposto, neste artigo, apresentamos reflexões sobre a complexidade que envolve o exercício de produção do texto ainda antes da escrita da primeira palavra. Nosso olhar se volta aos conhecimentos demandados para a leitura da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2008. A análise descritivo-interpretativa está pautada na perspectiva da pesquisa qualitativa e segue a premissa do paradigma interpretativista de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa e lança ao *corpus* um olhar balizado por seus interesses e por suas experiências relativas ao fenômeno estudado (BORTONI-RICARDO, 2008).

Portanto, a interpretação é aqui compreendida como a busca de perspectivas seguras em acontecimentos particulares e por *insights* particulares (MOREIRA; CALEFFE, 2008), mas assentadas em teorias e parâmetros postos e aceitos na área da Linguística Textual, especificamente aqueles propostos por estudos sociocognitivo-interacionistas, que tomam a cognição como um fenômeno situado. Assim, descrevemos e interpretamos o *corpus* em uma tentativa de compartilhar significados com outros (MOREIRA; CALEFFE, 2008), visando a contribuir para reflexões linguísticas, especialmente no âmbito do ensino de língua portuguesa.

A pretensão não é explorar o tema de forma exaustiva, pois nem todos os aspectos envolvidos em estratégias de ativação de conhecimentos serão abordados ou suficientemente explorados. A intenção é promover reflexão sobre

a complexidade envolvida na atividade de leitura e, de forma indireta, na atividade de produção textual, uma vez que, no contexto de interação investigado, o êxito da produção escrita depende do êxito da leitura da proposta de redação.

Para responder ao objetivo acima apresentado, organizamos este metatexto da seguinte forma: de início, fazemos uma breve contextualização do contexto escolar que movimentou este estudo, pontuando a pergunta de pesquisa que nos propomos a responder. Nas seções seguintes, passamos a discutir os diferentes tipos de conhecimentos acionados. Partimos de uma visão holística, considerando a leitura global da proposta, em direção a um olhar mais específico, levando em conta os tipos de conhecimentos que precisam ser acionados no processamento do texto. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2 Inquietações sobre a leitura da proposta: contextualizando a gênese da pesquisa

Em 2010, eu¹ era professora do Ensino Médio e estava no início do processo de doutoramento. Para a composição do *corpus* de minha pesquisa, propus a duas turmas de 3º ano de uma escola pública atividades voltadas à produção de texto que abarcassem conteúdos previstos para o terceiro ano e, ao mesmo tempo, pudessem responder a meu interesse de investigação. Embora minha tese não trate especificamente do processo de produção textual², o procedimento instaurado me levou a refinar algumas reflexões sobre esse eixo que já acompanhavam minha prática docente nos ensinos Fundamental e Médio. Para a formação do *corpus* da tese, parti da proposta de redação do Enem/2008. A proposta pauta a influência do desmatamento no ciclo hidrológico, focalizando a importância das chuvas originadas na floresta amazônica em termos ecológicos, econômicos e sociais. A prova solicita ao candidato a defesa de uma entre três

¹ Nessa seção, optamos por usar a primeira pessoa do singular, haja vista nossa inserção no contexto da pesquisa.

² A tese trata da modalização linguística.

possíveis ações que lhe são apresentadas para preservar a “máquina de chuva” da Amazônia, considerando possibilidades e limitações dessa ação.

Conforme observo em Corbari (2013), no trabalho proposto, primeiramente foram abordadas características sociointeracionais e linguísticas do artigo de opinião³. Apenas após essa abordagem inicial do gênero é que foi apresentada aos estudantes a proposta de redação⁴. Do primeiro contato com o texto surgiu uma tensão generalizada, situação em que grande parcela dos estudantes expressou dificuldade em realizar a leitura da proposta e, conseqüentemente, em produzir o texto. Minha experiência no ensino básico me permitiu concluir que a complexidade da proposta poderia ser, em grande medida, um fator que dificultava uma interação condizente com o esperado naquele movimento interlocutivo.

Embora essa primeira apresentação da proposta tivesse como objetivo apenas estabelecer um primeiro contato dos estudantes com a prova do Enem, inclusive para que estivessem cientes das dificuldades que poderiam lhes acerrar na situação de exame a que estavam prestes a se submeter, a tensão que se estabeleceu, em ambas as turmas, despertou-me um olhar mais aguçado para a proposta. Busquei, então, descentrar-me de minha condição de professora, leitora madura, e projetar-me a partir da perspectiva dos estudantes, para tentar entender o motivo de a proposta parecer ilegível para grande parte deles.

A prova indica que, na produção do texto, o estudante precisa “utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação” (BRASIL, 2008, p. 1). Interessei-me em observar tais estratégias de ativação de conhecimentos no momento anterior à produção propriamente dita, o que me levou à seguinte pergunta de pesquisa: Afinal, que conhecimentos são demandados na leitura dessa proposta de produção textual?

Nessa mesma época em que ocorreu esse trabalho específico, eu começava minha atuação como docente do Ensino Superior, no curso de Letras. Uma das

³ Escolhemos esse gênero por ser o que mais se aproxima da proposta dada na prova do Enem, a qual focaliza a estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

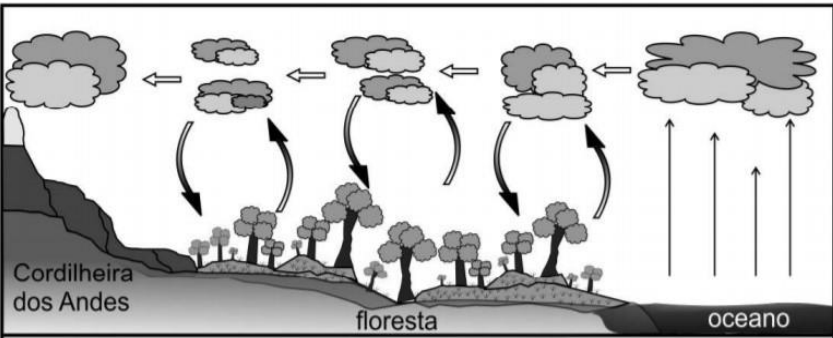
⁴ Após esse contato inicial, foram propostas diversas atividades visando à exploração da temática, bem como ao trabalho com o gênero (CORBARI, 2013).

disciplinas que ministrava à época tratava de questões do texto, sendo tópico de ensino os tipos de conhecimentos ativados em interações sustentadas por textos orais e escritos. Essa experiência motivou a abordagem dessa mesma proposta de redação com o intuito de promover uma ponte entre a perspectiva sociocognitiva da leitura e contextos reais de ensino de língua portuguesa.

Assim, surgiu a necessidade de uma pesquisa sistemática, que, anos mais tarde, voltei a revisitar. Achei, então, pertinente a publicação de seus resultados, uma vez que este estudo pode contribuir para a formação inicial ou continuada de professores de língua portuguesa, por propor-se a aplicar a teoria apresentada nos cursos de Letras em um contexto de leitura advindo de uma situação bastante recorrente na esfera escolar.

Figura 1 - Proposta de produção textual Enem/2008

PROPOSTA DE REDAÇÃO



Pode parecer que os isótopos de oxigênio e a luta dos seringueiros no Acre tenham pouco em comum. No entanto, ambos estão relacionados ao futuro da Amazônia e a parte significativa da agroindústria e da geração de energia elétrica no Brasil.

À época em que Chico Mendes lutava para assegurar o futuro dos seringueiros e da floresta, um dos mais respeitados cientistas brasileiros, Eneas Salati, analisava proporções de isótopos de oxigênio na precipitação pluviométrica amazônica do Atlântico ao Peru. Sua conclusão foi irrefutável: a Amazônia produz a parte maior de sua própria chuva; implicação óbvia desse fenômeno: o excesso de desmatamento pode degradar o ciclo hidrológico.

Hoje, imagens obtidas por sensoriamento remoto mostram que o ciclo hidrológico não apenas é essencial para a manutenção da grande floresta, mas também garante parcela significativa da chuva que cai ao sul da Amazônia, em Mato Grosso, São Paulo e até mesmo ao norte da Argentina. Quando a umidade do ciclo, que se desloca em direção ocidental, atinge o paredão dos Andes, parte dela é desviada para o sul. Boa parte da cana-de-açúcar, da soja, de outras safras agroindustriais dessas regiões e parte significativa da geração de energia hidrelétrica dependem da máquina de chuva da Amazônia.

T. Lovejoy e G. Rodrigues. **A máquina de chuva da Amazônia.**
Folha de S.Paulo, 25/7/2007 (com adaptações).

O texto acima, que focaliza a relevância da região amazônica para o meio ambiente e para a economia brasileira, menciona a "máquina de chuva da Amazônia". Suponha que, para manter essa "máquina de chuva" funcionando, tenham sido sugeridas as ações a seguir:

- 1 suspender completa e imediatamente o desmatamento na Amazônia, que permaneceria proibido até que fossem identificadas áreas onde se poderia explorar, de maneira sustentável, madeira de florestas nativas;
- 2 efetuar pagamentos a proprietários de terras para que deixem de desmatar a floresta, utilizando-se recursos financeiros internacionais;
- 3 aumentar a fiscalização e aplicar pesadas multas àqueles que promoverem desmatamentos não-autorizados.

Escolha **uma** dessas ações e, a seguir, redija um texto dissertativo, **ressaltando as possibilidades e as limitações da ação escolhida**.

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

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O rascunho pode ser feito na última página deste Caderno.
- A redação deve ser passada a limpo na folha própria e escrita a tinta.

ENEM 2008 PROVA 1 — AMARELA — PÁGINA 1 ENEM 2008

Fonte: BRASIL, 2008, p. 1.

Vale aqui observar que, no desenvolvimento da análise, descentalizamos da experiência vivenciada em sala de aula para pensar nessa experiência ambientada na aplicação da prova do Enem. É o que fazemos, por exemplo, quando refletimos sobre os *frames* ativados para a compreensão da proposta de redação em

referência ao contexto de aplicação da prova do Enem. Ainda assim, resguardadas as especificidades de cada situação, de forma geral, as reflexões aqui apresentadas são extensivas ao contexto de produção que se dá em sala de aula.

Após essa contextualização da pesquisa, na próxima seção, iniciamos o percurso teórico, ao mesmo tempo em que vislumbramos sua aplicação no contexto especificado, partindo de uma compreensão global da interação.

3 Desvendando a prova: a compreensão global da interação

Van Dijk (2016a) propõe um modelo de processamento do discurso baseado no pressuposto de que se trata de “um processo estratégico no qual uma representação mental na memória é construída a partir do discurso, usando informações externas e internas, com o objetivo de interpretar (entender) o discurso” (VAN DIJK, 2016a, p. 16).

Segundo Van Dijk e Kintsch (1983), na produção, compreensão e reprodução do discurso, recorreremos a estratégias sociocognitivas. Trata-se de estratégias procedurais, que se constituem como uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação e implicam o uso de vários tipos de conhecimento que armazenamos na memória. Van Dijk (2016a) observa que tais estratégias são objeto aberto e fazem parte de nosso conhecimento geral; são como hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado corretos de um fragmento de texto.

Algumas dessas estratégias podem ser chamadas de *linguísticas*, especialmente aquelas que fazem um *link* entre o que está posto na superfície textual e as representações semânticas subjacentes; mas outras envolvem questões cognitivas mais gerais, como conhecimento de mundo, conhecimento episódico, opiniões, crenças, atitudes, interesses, planos e objetivos.

No que tange à estrutura semântica do discurso, as estratégias são construídas com base em três níveis de representação: microestrutural, macroestrutural e superestrutural (VAN DIJK; KINTSCH, 1983; VAN DIJK, 1977,

2016a). A microestrutura diz respeito a um nível mais local do discurso, responsável pela organização sequencial e pela coerência local do discurso. Esse nível de análise está relacionando, por exemplo, à possibilidade de o leitor estabelecer relações entre duas orações. Tomemos como exemplo este período da prova: “Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista, sem ferir os direitos humanos” (BRASIL, 2008, p. 1).

Nesse caso, um conhecimento do nível microestrutural permite ao leitor perceber que as três primeiras orações estão em paralelo, tendo em comum o mesmo complemento (composto por três núcleos); que tais orações apresentam conteúdos dados como *meio* para se alcançar aquilo que é expresso na oração final; que a oração modal que encerra o período atua sobre a oração final etc.

A compreensão da microestrutura é fundamental para se chegar à compreensão da macroestrutura⁵, a qual se relaciona ao conteúdo global do discurso. É a partir da recuperação da macroestrutura que o leitor conseguirá compreender as ideias-chave do texto como um todo, envolvendo a noção de tema ou tópico do discurso (VAN DIJK, 1977). Por exemplo, o texto-base dado na proposta de redação como suporte para o debate está conceitualmente organizado por macroproposições, tais como “O desmatamento pode degradar o ciclo hidrológico” e “Amazônia é essencial para a manutenção do ciclo hidrológico de grande parte da América do Sul”.

A superestrutura, por sua vez, determina formas específicas de certos tipos de discurso (narração, exposição, argumentação etc.). A proposta de redação em análise é predominantemente injuntiva, pois relaciona recursos linguísticos voltados à instrução do interlocutor acerca de um determinado procedimento. No entanto, ela mobiliza também um texto-base, que se apresenta com características predominantes de tipo expositivo. Faz parte desse texto-base, ainda, um texto multissemiótico, que participa da coerência global da proposta.

⁵ Conforme Van Dijk e Kintsch (1983), a macroestrutura permite unificar o texto num tópico, por meio de operações chamadas de macrorregras (de generalização, de supressão, de integração e de construção) que atuam no nível microestrutural, gerando um nível de representação global envolvendo conceitos e fatos tratados no texto.

Nesse sentido, o gênero em tela apresenta uma superestrutura complexa, complexidade esta que pode ser facilmente reconhecida como um texto coerente pelo leitor quando este aciona episódios sociais de interação relacionados à escola, de forma geral, e à produção de texto, de forma específica.

Avaliando nosso *corpus* com relação à estrutura semântica do discurso, a partir dessa perspectiva teórica, ao ler a proposta de redação, o estudante⁶ constrói na memória episódica uma representação textual, definida em termos de conceitos e proposições. Nessa dinâmica, paralelamente à representação semântica do discurso, constrói-se um modelo episódico ou de situação, recorrendo-se, para isso, à memória de situações similares, isto é, à “representação cognitiva dos acontecimentos, ações, pessoas, e, de forma geral, a situação sobre a qual o texto se baseia” (VAN DIJK, 2016a, p. 24).

No caso em tela, a interpretação adequada do texto está relacionada a experiências prévias dos estudantes envolvendo tanto bases textuais recuperadas de situações escolares semelhantes quanto instanciações de conhecimento mais geral da memória semântica sobre tais situações (conhecimento episódico). Nesse sentido, a leitura do texto envolve uma dinâmica de representações que é alimentada por informações que ultrapassam o nível linguístico, como o tipo de situação interativa e os objetivos gerais dos interlocutores.

Se o estudante tiver dificuldade de ativar e atualizar o conhecimento episódico e o conhecimento semântico mais geral, tal situação levará à dificuldade de alinhamento de estratégias em direção à produção de informações (representações semânticas, pragmáticas, interacionais e contextuais) compatíveis com os objetivos gerais que movimentam a interação. A ativação do conhecimento estratégico depende, pois, entre outras coisas, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, do nível de processamento ou do grau de coerência exigidos para a compreensão (VAN DIJK, 2016a).

⁶ Para facilitar a referência, optamos por denominar de ‘estudante’ o leitor da prova, a pessoa que presta o exame do Enem.

Segundo Van Dijk (2016a), essa gama de fatores que entram em ação no processamento estratégico resulta em uma reconstrução subjetiva, pois o leitor tenta reconstruir não apenas o significado intencionado do texto – sinalizado por pistas textuais e contextuais –, como também um significado que diga respeito a seus interesses e objetivos. Em outros termos, para interpretar adequadamente o ato de fala envolvido na proposta de redação, é imprescindível que o leitor relacione certos propósitos, certas intenções e certas ações linguísticas a estados e eventos contextuais. Tal interpretação é condição fundamental para que a ação esperada (produção de texto) se realize de forma exitosa.

Ao participar da prova do Enem, o estudante interpreta a situação de interação recorrendo à memória episódica, ativando *frames* que remontam a outras experiências escolares e a práticas relativas a exames e produção textual. Nesse processo, precisa relacionar as informações relativas ao contexto comunicativo de que participa (exame) e aquelas dadas na proposta de redação com o conhecimento linguístico mais geral e outros conhecimentos arquivados na memória para chegar a uma interpretação adequada tanto do ato de fala desenhado nessa proposta – considerando as intenções e os objetivos pragmáticos que guiam sua produção – quanto do referente, do conteúdo apresentado, para, por fim, chegar à execução da atividade que lhe é exigida.

Ao entrar em contato com uma proposta de redação, o estudante deve compreendê-la dentro de um processo de comunicação, no qual recebe informações de um falante (no caso, uma instituição: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep), reconhece a si mesmo como parte dessa interação e o papel dos interactantes. Essa contextualização é fundamental para que compreenda o ato de fala que lhe é dirigido e responda com o ato de fala que lhe é solicitado, o que mostra que estamos lidando não só com objetos linguísticos, mas também com resultados que advêm de algum tipo de ação social (VAN DIJK, 2016a), conforme exploramos na próxima seção.

3.1 Ativação de frames: a recuperação de episódios sociais de interação

Van Dijk (2016a) observa que a verdadeira compreensão dos enunciados como realizando determinados atos de fala está amparada em um complexo processo que envolve o uso de vários tipos de informações e um conhecimento geral, que não é amorfo, mas organizado em sistemas conceituais. O autor afirma que uma das formas de explicar tal organização seria recorrendo ao conceito de *frames* (ou *scripts*): “*Frames* não são ‘porções’ arbitrárias do conhecimento. Antes de tudo eles são unidades de conhecimento, organizadas segundo um certo conceito [...] [que] contêm as informações essenciais, típicas e possíveis, associadas a tal conceito” (VAN DIJK, 2016a, p. 78).

O autor salienta a natureza mais ou menos convencional dos *frames*, e, analisando a relação entre estes e ato de fala, observa a importância da análise do contexto social, começando pelo contexto social mais geral, que envolve as seguintes categorias: i. privado; ii. público; iii. institucional/formal; e iv. informal. Tendo passado por essa caracterização global, os diferentes contextos sociais são definidos pelas seguintes categorias: i. posições; ii. propriedade; iii. relação; e iv. funções.

Conforme Van Dijk (2016a), o pressuposto da funcionalidade (social) tem como primeira implicação cognitiva o fato de os usuários da língua construírem uma representação não só do texto, mas também do contexto social. Tendo em mente que a proposta de redação realiza um ato de fala, entendemos que o primeiro ponto para se chegar ao cumprimento do que é demandado é justamente que o estudante entenda esse ato de fala como tal e consiga se localizar naquela interação, reconhecendo seu papel social e os papéis dos outros (fiscal, corretor, Inep etc.).

Para tanto, de acordo com Van Dijk (2016a), é preciso acionar diferentes tipos de informação, organizadas em *frames*. No caso específico analisado, é necessário recuperar certos episódios de interação social relativos a episódios de testes. Porém, a compreensão de acontecimentos e eventos discursivos requer

antes a construção de um conhecimento mais geral a respeito de tais acontecimentos, o que vai alçá-lo para o contexto escolar.

Usando o esquema de Van Dijk (2016a, p. 86-87) e considerando o contexto de exame do Enem, teríamos, então, as seguintes características:

Tipo de contexto social: institucional público

Instituição: MEC/Inep

Frame: realização de teste A.

Estrutura do *frame*:

- a) Cenário: sala de aula (possivelmente de alguma instituição que não frequentou anteriormente)
- b) Funções: F(x) instituição que elaborou a prova e que fará sua correção (Inep); G(y) estudantes
- c) Propriedades: x tem uma função constituída de produzir teste que avalia os conhecimentos ao final do Ensino Médio (Enem) e de avaliar a prova objetiva e a prova de redação conforme os critérios estabelecidos; y é um indivíduo que cumpre com as prerrogativas para realizar o teste (estudante – provavelmente – conculinte do Ensino Médio ou egresso desse nível de ensino, que foi devidamente inscrito para o teste)
- d) Relações: F(x) tem autoridade sobre G(y)
- e) Posições: y é avaliado por x; x avalia y

B. Convenções do *Frame* (regras, normas etc.):

- a) Cada inscrito deve receber uma prova elaborada pelo Inep
- b) Cada inscrito deve responder individualmente a prova, inclusive a prova de redação
- c) O inscrito que não realizar a prova de redação será desclassificado
- d) O inscrito deve realizar a prova de redação conforme as orientações que constam na folha da proposta
- e) O inscrito poderá fazer um rascunho da prova antes de transcrever para a folha da versão definitiva

- f) O Inep tem poder para fazer correção da prova
- g) Etc.

Ações antecedentes: o candidato se inscreveu para a realização da prova de redação; preparou-se com os instrumentos solicitados (documento e caneta); adentrou ao local de prova no horário estabelecido; aguardou o início da prova; folheou a prova; acessou a prova de redação etc.

Nesse tipo de contexto, é bem provável que um enunciado como aquele apresentado na Figura 1 (prova de redação) seja tomado como uma proposta cuja aceitação é obrigatória caso o candidato queira obter êxito na interação social em questão.

Com base na análise de Van Dijk (2016a), apenas os candidatos que têm conhecimento das informações contextuais dadas acima, entre outras, serão capazes de julgar a validade do ato de fala. Se um dos traços contextuais não estiver presente, a injunção/instrução poderá perder força ou até ser anulada como ato de fala. Pensemos no caso da aplicação da proposta em sala de aula, conforme relato apresentado no início deste texto: embora a proposta de redação continue sendo exatamente a mesma aplicada no exame do Enem/2008, o contexto social imediato reconfigura o ato de fala.

Então, para que ocorra a compreensão pragmática, segundo Van Dijk (2016a), o usuário da língua deve levar em consideração as seguintes informações sobre o contexto geral: seu tipo específico, o *frame* do contexto posto em relevância, as propriedades/relações das posições sociais, as funções e os membros envolvidos. Ou seja, a análise de um contexto particular é apoiada pelo conhecimento geral da estrutura social.

Tal compreensão, no entanto, embora imprescindível, não é suficiente para o processamento do texto. Outros conhecimentos e outras estratégias precisam ser ativados, conforme abordamos na próxima seção.

4 Sistemas de conhecimento requeridos no processamento da prova de redação

Van Dijk (2016b) observa que, além de outras estruturas de modelos mentais semânticos e pragmáticos subjacentes à compreensão do discurso, o conhecimento mútuo e compartilhado, bem como seu domínio e expressão constante, constituem aspecto fundamental da interface cognitiva do discurso e do ambiente social. Sem tal componente epistêmico cognitivamente (e socialmente) baseado, vários aspectos da leitura não podem ser explicados.

Estamos nos referindo tanto a conhecimentos relativos à situação social de interação quanto a outros tipos de conhecimento. Sem recuperar os conhecimentos que o produtor do texto pressupõe serem compartilhados com o leitor/ouvinte, a compreensão será deficitária. Para debater essa questão, além da orientação teórica já citada (VAN DIJK; KINTSCH, 1983; VAN DIJK, 1977, 2016a, 2016b), recorreremos aos estudos de Kleiman (2016), Koch (2003) e Koch e Elias (2006, 2010), que fazem uma abordagem didática dos tipos de conhecimentos requeridos nas interações estabelecidas/mediadas pelo texto.

Koch (2003) explica que três grandes sistemas de conhecimentos concorrem para o processamento textual: o linguístico, o enciclopédico/de mundo, o interacional/sociointeracional⁷. Segundo Koch e Elias (2006, 2010), tais conhecimentos, que resultam de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo de nossas vidas, deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais.

Kleiman (2016) observa que essa combinação de diferentes níveis de conhecimento que interagem entre si caracteriza a leitura como um processo interativo. Essa dinâmica aponta para o papel ativo do leitor, pois este mobiliza um conjunto complexo de informações armazenadas na memória, a partir de experiências anteriores, para a compreensão do texto. Conforme Koch (2003), o

⁷ A autora afirma que tais categorias estão pautadas na teoria apresentada por Heinemann e Viehweger (1991).

leitor vai realizar vários passos interpretativos de maneira simultânea e rápida, ativando estratégias cognitivas, que consistem em algum *cálculo mental*, como ocorre com as inferências, processo em que nova informação semântica é criada com base em informações dadas em determinado contexto (KOCH, 2003).

Isso quer dizer que, ao entrar em contato com um texto, considerando o conteúdo linguístico e o contexto social de interação, o estudante faz uma ponte entre aquilo que lê e os conhecimentos de que já dispõe, ampliando-os ou transformando-os: “constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto” (KOCH, 2003, p. 50). Na sequência, abordamos esses conhecimentos em subseções específicas e estabelecemos a relação com o *corpus* analisado.

4.1 Conhecimento Linguístico

O conhecimento linguístico pressupõe a decodificação estrutural de fonemas/letras e a construção de morfemas e, num nível linguístico mais amplo, diz respeito a conhecimentos de ordem gramatical e lexical e referente à ortografia da língua (KOCH, 2003; KOCH; ELIAS, 2006, 2010). Koch e Elias (2006) observam que, com base nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico, o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual e a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

Kleiman (2016) afirma que o conhecimento linguístico é conhecimento implícito, não verbalizado e não verbalizável na maioria das vezes, responsável por fazer com que falemos português, abrangendo desde conhecimento sobre a pronúncia de palavras no português, sobre o vocabulário e as regras da língua e sobre o uso da língua.

A partir da perspectiva de Van Dijk (1977, 2016a, 2016b) e Van Dijk e Kintsch (1983), considerando a estrutura semântica do discurso, podemos

interpretar que esse conhecimento está circunscrito ao nível de representação microestrutural, o qual é imprescindível para se chegar a uma representação macroestrutural. Tomando em conta a proposta de redação, observamos que, para compreendê-la, o leitor deve ativar conhecimentos linguísticos referentes à língua portuguesa na modalidade escrita. Tomemos como exemplo inicial o primeiro parágrafo do texto base:

Pode parecer que os isótopos de oxigênio e a luta dos seringueiros no Acre tenham pouco em comum. No *entanto*, ambos estão relacionados ao futuro da Amazônia e a parte significativa da agroindústria e da geração de energia elétrica no Brasil (BRASIL, 2008, p. 1, destaque meu).

No âmbito sintático, é necessário identificar cada constituinte e interpretar sua função na sentença, como, por exemplo, as relações de regência: os constituintes “o futuro da Amazônia e parte significativa da agroindústria e da geração elétrica no Brasil” estão subordinados ao adjetivo “relacionados”; os sintagmas nominais “a agroindústria” e “a geração elétrica no Brasil”, por sua vez, estão sob a regência do substantivo “parte”.

A esse processamento sintático (KLEIMAN, 2016) agrega-se o processamento lexical (KLEIMAN, 2016). Assim, elementos como os sintagmas “isótopos de oxigênio”, “precipitação pluviométrica”, “ciclo hidrológico” e “sensoriamento remoto” precisam ser compreendidos não apenas como termos que preenchem determinadas funções sintáticas, mas também como itens lexicais reconhecíveis e adequados ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

Além disso, no estabelecimento da coerência local, conforme observa Van Dijk (1977), as sentenças em uma sequência de discurso são interpretadas em relação à interpretação de outras sentenças, estabelecendo uma coerência linear. Por exemplo, na primeira frase, há uma relação entre “isótopos de oxigênio” e “a luta dos seringueiros”, linguisticamente marcada pelo operador “e”, relação esta imprescindível para a compreensão do texto.

No movimento de interpretação do texto, requer-se, ainda, a inferência de que aquilo que é dado como conteúdo proposicional no primeiro período, em que ocorre *verbo modal* + *verbo parecer* e o uso do modo subjuntivo, será reavaliado

no segundo. Em termos ducrotianos (DUCROT, 1987), diríamos que essas características linguísticas já encaminham o leitor para a interpretação de que ocorrerá uma reorientação da argumentação no encadeamento, o que é confirmado pelo uso do operador argumentativo “No entanto”, que inicia o segundo período, encaminhando o leitor para a relação adversativa entre o conteúdo do primeiro e do segundo período.

Ainda citamos a relação coesiva estabelecida pela referência a “ambos”. A retomada viabilizada por esse elemento coesivo precisa ser reconhecida para que se confira sentido ao texto. Também o termo “pouco”, em “Pode parecer que os isótopos de oxigênio e a luta dos seringueiros no Acre tenham *pouco* em comum”, precisa ser reconhecido como um elemento que, numa escala argumentativa, aponta para a negação, diferente do sentido atualizado pelo operador argumentativo “um pouco” (DUCROT, 1989).

Tomando outros exemplos do texto-base, para além do primeiro parágrafo, observamos que outros conhecimentos linguísticos são requeridos do leitor, tais como aqueles relacionados à habilidade de reconhecer/recuperar:

- Algumas cadeias semânticas, como as palavras/expressões relativas aos campos hidrológico (isótopos de oxigênio, energia elétrica, precipitação pluviométrica, chuva, ciclo hidrológico, máquina de chuva, umidade), florestal (floresta, seringueiros, Amazônia, amazônica, desmatamento), agroindustrial (agroindústria, cana-de-açúcar, soja, safras agroindustriais) e científico (cientista, analisava, conclusão), entre outros.

- Informações semânticas relativas ao léxico atualizado: por exemplo, reconhecer determinados substantivos (Acre, Brasil Atlântico, Peru, Amazônia, Mato Grosso, São Paulo, Argentina e Andes) como topônimos, e “Chico Mendes” e “Eneas Salati” como nomes próprios, o que justifica o uso de iniciais maiúsculas, conforme a ortografia da língua portuguesa.

- Relações de coesão referencial: por exemplo, recuperar os referentes de “esse fenômeno”, no último fragmento citado no parágrafo anterior, bem como os referentes dos elementos em destaque nestes fragmentos: “Boa parte da canade-açúcar, da soja, de outras safras agroindustriais dessas *regiões*”,

“parte *dela* é desviada para o sul”, “*sua* conclusão foi irrefutável”, “mostram que o ciclo hidrológico não apenas é essencial para a manutenção da *grande floresta*”, além de outros termos e do recurso à repetição lexical.

- Relações anafóricas mais complexas, como as que permitem dar sentido aos sintagmas “ciclo hidrológico”, que aparece ao final do primeiro parágrafo, e “a máquina de chuva da Amazônia”, que aparece ao final do texto-base.

- A função sintático-semântica dos apostos destacados nestes fragmentos: “um dos mais respeitados cientistas brasileiros, *Eneas Salati*”; e “implicação óbvia desse fenômeno: *o excesso de desmatamento pode degradar o ciclo hidrológico*”.

- Relações dadas por escalas argumentativas (DUCROT, 1987), como ocorre na atualização do operador argumentativo “até mesmo”, em “[...] mas também garante parcela significativa da chuva que cai ao sul da Amazônia, em Mato Grosso, São Paulo e *até mesmo* ao norte da Argentina”.

- Elementos dêiticos que localizam a interação no tempo e no espaço, como aquele estabelecido pelo advérbio destacado neste fragmento: “*Hoje*, imagens obtidas por sensoriamento remoto mostram que o ciclo hidrológico não apenas é essencial para a manutenção da grande floresta [...]”.

- A função textual-discursiva da pontuação, que serve à coesão e à organização textual e também orienta sentidos.

- Pressupostos acionados a partir do conteúdo posto no texto.

- Etc.

Ainda outros aspectos linguísticos poderiam ser apontados. Apresentamos apenas alguns exemplos (e considerando apenas parte da proposta: o texto-base) que ilustram a importância do conhecimento linguístico para o processamento do texto e explicitam a complexidade envolvida em uma proposta de produção textual. Mesmo quando olhamos apenas o aspecto linguístico, focando a coerência local, a microestrutura do texto, explicita-se a complexidade envolvida no ato de leitura, que demanda a ativação de muitos conhecimentos de diferentes níveis linguísticos.

Tomando em conta o campo lexical – que se enfatizou como um fator de dificuldade de leitura entre os estudantes –, podemos dizer que, se o leitor não puder acessar conhecimentos suficientes para interpretar o sentido de alguma palavra ou expressão, é possível recuperar o sentido pelo contexto, pois este pode atuar como suporte para o processo de inferência lexical, considerando a estrutura sintática, semântica e textual. No entanto, uma defasagem elevada desse tipo de conhecimento pode levar a dificuldades sérias de processamento do texto, pois este terá uma carga de informatividade mais alta do que o leitor é capaz de processar e integrar a seus conhecimentos anteriores.

Porém, a compreensão do texto é alicerçada não apenas pela interpretação adequada dos índices linguísticos, que contribuirão para a construção do processamento da referência (VAN DIJK; KINTSCH, 1983), mas também por índices baseados em conhecimentos capazes de recuperar relações entre conceitos, esquemas, o que é balizado por experiências vivenciadas pelo leitor, as quais comporão seu conhecimento enciclopédico, tema da próxima subseção.

4.2 Conhecimento enciclopédico

O conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, encontra-se armazenado na memória de longo termo (KOCH, 2003). Conforme Koch e Elias (2010), refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais em eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentido, “como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, construída de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivência e experiências variadas” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 41). Por exemplo, ao reconhecer o substantivo “Peru” como um topônimo, o leitor recupera em sua memória informações relativas a esse país, localizando-o geograficamente (inclusive, não o confundindo com a ave homógrafa). E, ainda que o leitor nada saiba sobre o país e sua localização geográfica, o texto dá pistas de como esse elemento pode ser

interpretado para sua coerência global, inclusive na relação com o texto não verbal.

Kleiman (2016) observa que esse tipo de conhecimento, acionado a partir de elementos formais no texto, pode ser adquirido tanto formal como informalmente. A autora afirma que o conhecimento que o leitor tem de determinado assunto permite-lhe fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente. Trata-se de um tipo de conhecimento relevante para a interpretação da macroestrutura do texto. Os conhecimentos linguísticos são imprescindíveis para que esse conhecimento seja acessado, pois eles permitem a interpretação da microestrutura do texto, sem o processamento da qual não se chega à macroestrutura. No entanto, esta só será adequadamente interpretada se o leitor puder fazer relações entre conceitos e ideias-chave do texto.

Como no caso do conhecimento linguístico, tomamos aqui alguns exemplos que ilustram a relevância do conhecimento de mundo para que ocorra a compreensão da proposta de redação. O texto pressupõe muitos conhecimentos partilhados, o que fica bastante evidenciado no texto-base (mais do que no restante da proposta), que aborda a temática da redação. Para que esse texto-base seja minimamente compreendido, o estudante precisa acionar vários conhecimentos armazenados na memória, que apenas exemplificamos a seguir, apontando para algumas áreas:

- História: conhecimento da história de Chico Mendes e sua luta, junto a outros seringueiros no norte do Brasil, pela criação de reservas extrativistas, conhecimento imprescindível para relacionar essa questão com o desenvolvimento sustentável da região Amazônica.

- Geografia: localização espacial dos pontos citados, recuperando, por exemplo, o conhecimento de que o Acre fica no Brasil; de que a floresta amazônica localiza-se também no Acre, mas que se estende por outros estados e para além das fronteiras do Brasil; de que a expressão “do Atlântico ao Peru” traça uma linha da extensão da floresta Amazônica (na direção leste-oeste); da localização, no território brasileiro, dos estados da Amazônia (e o sul desta), de Mato Grosso e

São Paulo; da localização do Brasil e da Argentina no mapa da América Latina; do que é o paredão dos Andes e de sua localização com relação à floresta e aos outros pontos geográficos citados; dos pontos cardeais (sul, norte) e da localização ocidental no mapa.

- Geopolítica: conhecimento sobre a relação de território e posses de recursos naturais (floresta amazônica) e aspectos de ecologia e da importância das safras para o desenvolvimento econômico do país, que também impulsiona e acelera o desmatamento; compreensão sobre a noção de floresta nativa; sobre a geração de energia hidrelétrica como fonte mais comum de energia na América do Sul; sobre o estatuto da cana-de-açúcar e da soja na agroindústria brasileira; e sobre o papel dos estados do Mato Grosso e São Paulo na produção agrícola do país.

- Política: conhecimentos sobre direitos humanos; sobre o papel do estado na contenção do desmatamento, atuando, por exemplo, como fiscalizador e multador; e sobre a relação do estado com recursos financeiros internacionais.

- Tecnociência: conhecimentos capazes de sustentar a compreensão de tecnologias, desde o processo mais básico de geração de energia hidrelétrica, o que vai apontar para a importância da água, até processos mais complexos, como o sensoriamento remoto, considerando, por exemplo, suas possibilidades com relação ao desmatamento.

Além disso, para entender a proposta, faz-se necessário recuperar conhecimento sobre fatos extratextuais, a partir de inferências feitas com base no conteúdo posto, como, por exemplo, o fato de existir desmatamento autorizado e não autorizado. Num nível mais elevado da interpretação semântica global, requer-se o acionamento de conhecimentos que leve à distinção de argumentos, fatos e opiniões como conceitos diversos, mas que se relacionam para a construção da coerência global do texto-base e deste em relação à proposta como um todo.

A partir do que é linguisticamente dado, é necessário trazer para a interação esses e outros conhecimentos correlacionados (que não daríamos conta, aqui, de elencar), os quais, em maior ou menor grau, são imprescindíveis para a

compreensão do que são os “rios voadores” e para levar a inferências que deem conta da compreensão da macroestrutura semântica do texto, como a relação da reserva extrativista com o desmatamento, a relação do desmatamento com a chuva e a relação da chuva com o desenvolvimento econômico do país, por exemplo. Se essa interpretação da macroestrutura do texto-base não for acionada – o que exige, a todo momento, ativação de conhecimento enciclopédico –, também não será possível o processamento mais geral da proposta de redação, pois o estudante não terá condições de chegar a uma compreensão da validade das propostas citadas, muito menos de levantar hipóteses sobre suas possibilidades e limitações, conforme demanda a prova.

Embora a relação entre conteúdos conhecidos e novos seja dinâmica, e novos conceitos vão sendo formados com relação a conhecimentos anteriores, se uma parcela grande desses conhecimentos enciclopédicos não puder ser recuperada pelo leitor, o estabelecimento da coerência global do texto-base não será possível. Em outros termos, é necessário movimentar conhecimentos suficientes para ancorar as novas informações, de maneira a ampliar ou transformar qualitativamente o conhecimento. O estudante somente será capaz de entender um modelo de situação mental pessoal e específico de um texto sobre a importância dos rios voadores para a agricultura se tiver e aplicar um conhecimento mais geral sobre ciclo hidrológico e agricultura, por exemplo.

A falta de compreensão da temática a ser debatida não impede que o estudante entenda a prova como uma proposta de redação. No entanto, tal limitação impossibilita a resposta com o ato de fala que lhe é solicitado. Nesse sentido, o conhecimento enciclopédico assume relevância crucial na complexa dinâmica sociocognitiva envolvida no processamento textual.

4.3 Conhecimento sociointeracional

Conforme Koch (2003), o conhecimento sociointeracional diz respeito ao conhecimento sobre as ações verbais, sobre as formas de interação pela linguagem. Na perspectiva de Van Dijk (2016a), esse conhecimento está ligado ao modelo episódico ou de situação, demandando do leitor a recuperação da representação cognitiva de acontecimentos, ações, pessoas, e da situação sobre a qual o texto se baseia, conforme pontuado anteriormente.

Para realizar com êxito uma interação, além das estratégias de ordem cognitiva, que têm a função de permitir ou facilitar o processamento textual, quer em termos de produção, quer em termos de compreensão, também assumem papel relevante as estratégias interacionais e textuais, conforme aponta Koch (2003). Segundo a autora, estratégias interacionais visam a fazer com que os jogos de linguagem transcorram sem problemas, evitando o fracasso da interação, enquanto as estratégias textuais (que não deixam de ser interacionais e cognitivas, em sentido lato) dizem respeito às escolhas textuais que os interlocutores realizam com base em seus objetivos interacionais.

Trata-se da ativação de “modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente constituídas” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 44). Engloba os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural, os quais são acionados de maneira dinâmica e interdependente.

O conhecimento ilocucional nos permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional (KOCH, 2003). Trata-se de conhecimentos sobre os tipos de ato de fala, que podem ser verbalizados por meio de enunciações características ou por vias indiretas, o que exige dos interlocutores o conhecimento necessário para a captação do objetivo ilocucional. A proposta de redação e o contexto em que é mobilizada requerem que o estudante se localize como parte da interação proposta e reconheça, primeiramente, que se trata de uma injunção/instrução, e,

a partir disso, identifique o efeito perlocutório esperado (produção de um determinado tipo de texto).

Nesse processo, exigem-se conhecimentos suficientes para reconhecer o tom injuntivo do texto como integrante desse ato de fala, considerando a função do modo imperativo no direcionamento de ações, por exemplo, bem como para reconhecer a organização geral do texto como parte dessa proposta, o que passa pela compreensão da função do texto-base e do texto não verbal, que participam da construção dos objetivos ilocucionais.

O conhecimento comunicacional refere-se às normas gerais da comunicação humana (KOCH, 2003). Para processar o texto, o estudante precisa acionar conhecimentos relativos a outros contextos de comunicação de qual tomou parte, para que consiga reconhecer o texto não apenas como um ato de fala, conforme seus conhecimentos ilocucionais, mas também como uma interação suficiente e adequada a tal ato. Aqui, as experiências escolares anteriores são imprescindíveis para interpretar a função comunicacional do texto. No entanto, não são suficientes se tais experiências não o prepararam, de alguma maneira, para essa situação exofórica específica, com objetivos diversos daqueles postos em situações de produção de texto na escola, conforme citamos anteriormente. Em outros termos, a representação do discurso na memória dependerá dos pressupostos do estudante sobre os propósitos e outras motivações subjacentes do locutor (Inep), assim como seus próprios objetivos e motivações ao aceitar a interação proposta.

O conhecimento metacomunicativo, conforme Koch (2003), é aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido e diz respeito a vários tipos de ação linguística, como a introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades específicas de formulação ou construção textual. No caso da leitura da proposta, o estudante precisa reconhecer os tipos de ações linguísticas dadas, com destaque à porção final do texto, onde está a orientação propriamente dita, bem como interpretar adequadamente a função dos apoios textuais (verbais e não

verbais) como elementos que buscam assegurar a compreensão do texto e embasar a ação dele esperada.

O conhecimento superestrutural diz respeito aos esquemas textuais (KOCH, 2003). Esse tipo de conhecimento permite reconhecer textos como exemplares adequado aos diversos eventos da vida social; envolve, também, conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, sobre a sua ordenação ou sequenciação, bem como sobre a conexão entre objetivos e estruturas textuais globais. São esses conhecimentos que fazem com que o estudante não estranhe, por exemplo, o fato de um textobase estar inserido na proposta de redação.

Van Dijk e Kintsch (1983) explicam que estratégias de compreensão usadas para formar macroestruturas dependem da presença de certos sinais no texto, que indicam ao leitor os elementos do texto que devem ser considerados macrorrelevantes. No caso em análise, o estudante precisa reconhecer a proposta de redação com tal, compreender o que é texto-base e o que é enunciado da questão, compreender as várias partes do texto (título, texto-base, texto não verbal, orientação para a produção, atenção a aspectos que direcionam o modo como a interação deve ser feita). Nesse processo, ativam-se modelos de práticas comunicativas próprias da esfera escolar, levando em conta o modo de organização e aspectos como conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação.

Ademais, a proposta requer o processamento estratégico da informação não verbal. Van Dijk (2016a) observa que, embora isso raramente conduza, por si só e de forma independente, às representações semânticas, geralmente facilita as estratégias de compreensão do texto. Ou seja, aqui se recuperam esquemas ou formas convencionais que caracterizam um tipo específico de texto, ativando conhecimentos suficientes para atribuir funções específicas às sequências textuais que compõem o texto (VAN DIJK, 2016a).

De acordo com Van Dijk (2016b), o conhecimento socialmente compartilhado é o que suporta as inferências que o leitor é capaz de fazer com base na coerência local e global do texto. Segundo o autor, tal conhecimento geral pode constituir a base cognitiva de gêneros e estruturas de discurso que

expressam tal conhecimento diretamente. Observamos que a proposta está carregada de elementos que demandam a recuperação de estruturas de conhecimento genérico subjacentes, envolvendo relações contextuais e parâmetros fundamentais da realidade.

Ainda que as características prototípicas do gênero *proposta de redação* possam guiar a interpretação, a compreensão do texto só se realiza de forma satisfatória se for considerado o contexto mais geral, conforme observa Van Dijk (2016a, 2016b). Embora haja algumas características definidas para o gênero, como o título “Proposta de redação”, a presença de texto de apoio, o enunciado com orientações para a produção, com predominância do modo imperativo etc., podemos dizer, em consonância com Dijk (2016a), que esse gênero é assim definido especialmente em termos de seus traços contextuais: o entorno, os participantes (e seus papéis, suas identidades e relações), o tipo de atividade (teste) e suas bases cognitivas (objetivos, conhecimentos, crenças, ideologias etc.).

Conforme analisa Kleiman (2016), quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois “o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas com relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão” (KLEIMAN, 2016, p. 23). Esse conhecimento vai garantir a ativação do *frame* relacionado a exames e, de forma mais ampla, à produção de texto, que envolve diferentes etapas, como a leitura, a versão rascunho e a versão final.

5 Conclusão

Buscando responder à pergunta de pesquisa que motivou este estudo, “Que conhecimentos são demandados na leitura dessa proposta de produção textual?”, apontamos, com base na perspectiva sociocognitivista-interacionista, alguns dos conhecimentos requeridos na interação em questão. Muitos aspectos não foram citados por não caberem em uma abordagem que se pretende ilustrativa. No

entanto, o que levantamos serve para reforçar o que já é de conhecimento geral quando se faz uma abordagem científica da leitura: esta configura-se como um processo altamente complexo, que envolve a atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional (KOCH, 2010).

Todos os sistemas de conhecimento aqui abordados vão sendo construídos ao longo das experiências interacionais e de práticas sociais (VAN DIJK, 2016a). Eles são subjetivos na medida em que dependem das vivências peculiares ao meio sociocultural em que vivem os interactantes, uma vez que as situações são compreendidas como parte de situações ou contextos sociais mais complexos, o que implica o uso e a construção de informações a respeito das relações entre os acontecimentos e as situações em que eles ocorrem.

Nesse contexto, a escola assume função relevante como lugar de se explorarem, de forma planejada, estratégias diversas, que precisam ser aprendidas e reaprendidas, até serem automatizadas e darem sustentação ao desenvolvimento de novas estratégias, que vão gradativamente se complexificando conforme o estudante vai avançando em sua escolaridade.

Ao chegar ao final do Ensino Médio, espera-se que o estudante tenha desenvolvido uma série de estratégias procedurais e que consiga fazer uma combinação de informações de diversas fontes. Na prova do Enem, o estudante já precisa ter construído uma rede de conhecimentos que vai ancorar a compreensão do texto; caso contrário, o processamento textual se dará de forma deficitária com relação aos objetivos postos para a interação.

Nesse sentido, para além de explicitar a complexa atividade que é a leitura, a perspectiva sociocognitiva-interacionista sobre o processamento do texto reforça o argumento de que um trabalho com a língua pautado apenas nos aspectos linguísticos propriamente ditos é insuficiente e ineficiente, quer para a leitura, quer para a produção de texto. O processamento do texto implica a articulação coordenada de uma série de estratégias cognitivas, linguísticas e não linguísticas, uma vez que, diante de um acontecimento, o leitor precisa ativar um ou mais dos três tipos de informação que a interação requer: sobre o próprio

acontecimento, sobre a situação ou contexto e sobre pressuposições cognitivas (VAN DIJK, 2016a). Nessa dinâmica, a compreensão do texto não se dá como uma construção passiva, mas como um processo interacional no qual o leitor interpreta as ações do locutor (VAN DIJK, 2016a), as localiza e localiza a si mesmo em determinado contexto social.

Essa complexidade fica ainda mais acentuada se considerarmos que a leitura é apenas parte da produção de texto demandada. A escrita vai requerer ainda outros conhecimentos e outras habilidades linguísticas. No entanto, embora a leitura da proposta não dê conta do ato perlocutório esperado do estudante, ela é imprescindível para viabilizar a atividade de produção textual. Uma leitura deficitária compromete todo o processo de produção, o que sinaliza a importância de se enfatizarem conteúdos relacionados à habilidade de leitura nas aulas de língua portuguesa.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio: Enem 2008*. Brasília: MEC, 2008. (Prova 1 – Amarela). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2008/2008_ama rela.pdf. Acesso em: 03 mar. 2010.

CORBARI, Alcione Tereza. *Elementos modalizadores como estratégia de negociação em textos opinativos produzidos por alunos de Ensino Médio*. 2013. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

DUCROT, Oswald. Argumentação e “Topoi” Argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989. p. 13-38.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. Apres. e org. de Ingedore Villaça Koch. 7. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.

VAN DIJK, Teun A. Discurso-cognição-sociedade: estado atual e perspectivas da abordagem sociocognitiva do discurso. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 9, n. esp. (supl.). s8-s28, nov. 2016b.

VAN DIJK, Teun A. Semantic Macro-Structures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension. In: JUST, Marcel Adam; CARPENTER, Patricia A. Carpenter (ed.). *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. p. 3-32.

VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

Artigo recebido em 15 de maio de 2020 e aceito em 6 de julho de 2020.

A língua/linguagem e o jogo de xadrez: perspectivas teóricas em Saussure e Wittgenstein

Language and the game of chess: theoretical perspectives in Saussure and Wittgenstein

Camila Pilotto Figueiredo*

RESUMO: O presente artigo possui como objetivo abordar a noção de língua/linguagem em Saussure e em Wittgenstein através de suas analogias com o jogo de xadrez. Iniciaremos apresentando a metáfora do jogo de xadrez em cada um dos pensadores, evidenciando como as analogias por eles realizadas se inserem em suas teorias e, em consequência, elucidam seus pontos de vista acerca da noção de língua/linguagem; por fim, faremos uma análise comparativa das analogias de ambos os pensadores, avaliando em que medida elas se aproximam e se distanciam umas das outras, além de observarmos os limites de aproximação entre língua e jogo de xadrez em cada analogia.

PALAVRAS-CHAVE: língua/linguagem; jogo de xadrez; Saussure; Wittgenstein.

ABSTRACT: This article aims to address the notion of language in Saussure and Wittgenstein through their analogies with the game of chess. We will start by presenting the metaphor of the chess game in each of the thinkers, showing how the analogies they make are inserted in their theories and elucidate their language perspectives; finally, we will make a comparative analysis of the analogies of both thinkers, evaluating the extent to which they approach and distance themselves from each other, in addition to observing the limits of approximation between language and chess game in each analogy.

KEYWORDS: language; chess game; Saussure; Wittgenstein.

* Mestra em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas. Graduanda no curso de Letras - Português e Francês pela mesma instituição. E-mail: figueiredo.camilapilotto@gmail.com.

1 Introdução

Ao longo do percurso dos estudos em linguagem, diversos pensadores se utilizaram de analogias e metáforas⁴¹ com o objetivo de esclarecer algum ponto acerca da língua/linguagem⁴². Curiosamente, uma metáfora que se mostrou bastante corrente nesses estudos foi a da língua/linguagem como jogo de xadrez. Leibniz, Saussure, Hjelmslev, Frege, Wittgenstein e Greimas são alguns dos nomes de autores que relacionaram tais elementos (DUCARD, 2017; GUSTAFSSON, 2017). Dentre essa gama de estudiosos a realizarem tais aproximações, dois deles se destacaram em suas analogias: Ferdinand de Saussure (2006), que tem, entre suas preocupações, o estabelecimento do objeto da linguística e a compreensão de sua natureza; e o filósofo Ludwig Wittgenstein (1999), que, nas *Investigações Filosóficas* (IF), funda uma teoria pragmática do significado.

É de fácil compreensão a decisão de tais autores em utilizarem-se de metáforas e analogias por sabermos que, quando bem empregadas, ambas são instrumentos de ensino valiosos⁴³. Entretanto, a utilização de analogias,

⁴¹ De acordo com Reinders Duit (1991), uma analogia requer que duas estruturas distintas sob algum aspecto sejam explicitamente comparadas, mas tal comparação não deve ser feita de qualquer modo: deve haver identidade entre partes das estruturas que se busca comparar. Ainda, uma analogia requer sempre um elemento mais conhecido (*analog*) que se compara ao menos conhecido (*target*) a fim de elucidá-lo. Diferentemente das analogias, metáforas são descritas por Duit (1991) como comparações não tão explícitas entre elementos, de modo que a essência da metáfora seria esse ocultamento inicial dos aspectos de comparação. Nesse sentido, metáforas não podem ser compreendidas de modo literal e sempre possuem um aspecto de surpresa. Dizemos, pois, que a relação entre ambas fica evidente quando buscamos compreender o significado de uma metáfora, pois tanto o ouvinte como o enunciador desta apelarão a analogias para torná-la compreensível. Se resumirmos, então, parte do pensamento de Saussure (2006) e Wittgenstein (1999), afirmando que, para eles, a linguagem é (como) um jogo de xadrez, estaremos aqui enunciando uma metáfora que necessitará, para se sustentar, de analogias que mostrem como tais elementos se identificam. Considerando o que foi dito, utilizaremos, em nosso escrito, analogias como elementos necessários para justificar a metáfora da linguagem como jogo de xadrez.

⁴² Ao longo do artigo o leitor encontrará frequentemente os termos *língua/linguagem* lado a lado. Tal ocorrência é devida ao fato de que Saussure (2002; 2006) abordará a metáfora do jogo de xadrez para esclarecer a noção de língua, enquanto Wittgenstein (1999) utilizará a metáfora para pensar sobre a linguagem.

⁴³ Segundo Duit (1991), sempre aprendemos algo novo a partir da reconstrução de similaridades entre o novo e o já conhecido. As analogias se prestam exatamente para que possamos conseguir aprender algo novo com maior facilidade. Assim, podemos elencar várias vantagens para o uso de

especificamente entre jogo de xadrez e língua/linguagem é bastante curiosa, pois a relação entre ambos elementos não é imediatamente compreensível. Legítimo se faz questionar, então: em que medida é possível relacionar a dinâmica do jogo de xadrez à dinâmica da língua/linguagem?

O presente artigo possui como objetivo abordar a metáfora da língua/linguagem como jogo de xadrez em Saussure (2002; 2006) e Wittgenstein (1999) ⁴⁴, evidenciando como ela auxilia na construção da visão de língua/linguagem de cada um deles e analisando em que medida as analogias de ambos os autores se relacionam. Para alcançarmos nosso objetivo, trataremos, num primeiro momento, do pensamento de cada autor individualmente para, em seguida, realizarmos nossa análise dos principais pontos de aproximação e distanciamento entre as analogias.

2 Saussure e o jogo de xadrez

Saussure (2006), no *Curso de Linguística Geral* (CLG), observa que, ao longo da história, deram-se saltos importantes nos estudos da língua; entretanto, questões fundamentais ainda estariam por ser respondidas. O autor coloca, então, como uma das tarefas da linguística “delimitar-se e definir a si própria” (SAUSSURE, 2006, p. 13). Tal tarefa seria essencial para o linguista, na medida em que ele poderia delimitar sua própria atividade e, assim, dissipar os erros provenientes do fato de haver tantas outras ciências que abordavam a língua sobre algum ponto de vista. Mais do que isso, definir o objeto da linguística permitiria elevá-la ao patamar de ciência.

analogias, entre elas, facilitar a compreensão de conceitos abstratos, permitir a visualização resumida de algum aspecto abordado, abrir novas perspectivas para a aprendizagem de conceitos etc.

⁴⁴ Não temos a pretensão de realizar uma apresentação exaustiva das passagens em que ambos fazem uma analogia entre jogo de xadrez e a língua/linguagem, mas buscaremos apresentar as analogias mais relevantes presentes no *Curso de Linguística Geral* (2006) e nos *Escritos de Linguística Geral* (2002), de Saussure, bem como nas *Investigações Filosóficas* (1999), de Wittgenstein.

Saussure (2006) explica que a linguística é uma ciência que lida com valores, e que todas as ciências assim caracterizadas possuem dois eixos: o eixo das simultaneidades – que diz respeito à relação entre elementos coexistentes – e o eixo das sucessões – que tange a elementos que só podem ser considerados um por vez. O linguista afirma que, quanto mais organizadas e complexas forem tais ciências, mais será necessário estudá-las a partir desses dois eixos; desse modo, afirma podermos pensar a linguística através de seu desmembramento em duas outras áreas: linguística sincrônica e linguística diacrônica. Enquanto a linguística diacrônica opera no eixo das sucessões, abordando as relações entre termos sucessivos que se substituem uns aos outros, a linguística sincrônica tange ao eixo das simultaneidades, abordando as relações lógicas e psicológicas que unem termos coexistentes e que formam sistemas.

Embora as duas linguísticas sejam seu objeto de estudo, Saussure está interessado, primeiramente, em compreender a natureza da língua, voltando-se ao estudo sincrônico, já que é lá que a língua opera como sistema. Para mostrar como um sistema opera, Saussure (2006) afirma que um estado de jogo no xadrez equivale a um estado de língua, no sentido de que, assim como a cada estado de jogo, o valor das peças depende das suas relações com as demais. Na língua, o valor dos signos será determinado por suas relações de oposição aos demais termos do sistema. Isso significa que, isolados, os signos não existem enquanto tais. Observemos, pois, a seguinte passagem dos *Escritos de Linguística Geral*:

Assim como, no jogo de xadrez, seria absurdo perguntar o que seria uma dama, um bispo ou um cavalo, considerados fora do jogo de xadrez, assim também não tem sentido, quando se considera verdadeiramente a língua, buscar o que é cada elemento por si mesmo. Ele nada é além de uma peça que vale por oposição às outras, segundo certas convenções. (SAUSSURE, 2002, p. 63)

Dizer que um signo só possui valor a partir de suas relações de oposição aos demais termos da língua significa dizer que os signos não possuem valor por si mesmos, que o sistema não é o resultado de uma soma de signos e que o valor de cada termo resulta justamente da oposição. Logo, se um signo é retirado do sistema, não há mais oposição a ser feita a ele, o que significa que “fora das

relações que o constituem como elemento de uma língua, perde sua realidade de signo, ou seja, não significa mais nada” (NORMAND, 2009, p. 159).

Mesmo tendo entendido que a língua é um sistema de signos e que os valores desses signos existem por oposição aos demais, podemos ainda indagar o que acontece quando um novo signo passa a ou deixa de existir nesse sistema. Quanto a esse questionamento, Saussure (2006) realiza três afirmações, no capítulo *A Linguística Estática e a Linguística Evolutiva*, que podem ser bem compreendidas se pensadas em suas relações.

Consideremos, primeiramente, as afirmações de que “cada lance do jogo movimenta apenas uma peça” e que “tal mudança repercute sobre todo o sistema” (SAUSSURE, 2006, p. 104). Quanto à dinâmica do jogo de xadrez, sabemos que cada lance realizado permite movimentar apenas uma peça. Entretanto, percebemos que tal movimentação modifica toda a configuração do jogo, de modo que as peças passam a se relacionar com as demais de modo diferente e têm seus valores transformados. Assim, uma peça que, num primeiro momento, não possui grande vantagem de movimentação devido à sua relação com as demais; em outra situação, pode muito bem ser útil movimentá-la para eliminar uma peça adversária. Dizemos, ainda, que cada movimentação ou pode gerar grandes reviravoltas no jogo, tendo consequências mesmo para as peças que não estavam envolvidas na jogada, ou pode ainda ter média ou ínfima importância para o novo estado de jogo que se sucederá ao lance realizado. Mas, de qualquer modo, cada jogada traz à tona um novo sistema, visto que a relação entre as peças se modifica.

De modo similar ao que ocorre no xadrez, as mudanças na língua se aplicam a elementos isolados; contudo, acabam por afetar todo o sistema, sendo impossível prever se a modificação de valor das peças será de grave, média ou pouca importância. Não importa, pois, se tais alterações são radicais ou sutis: na língua, cada mudança isolada de um termo gera a passagem de uma sincronia a outra, de um estado de língua a outro. Logo, se partirmos do que foi explicado e da compreensão de que a mutabilidade do valor dos signos é característica da língua, a afirmação de Saussure (2006, p. 104) de que “o sistema nunca é mais

que momentâneo; varia de uma posição a outra”, decorre naturalmente das demais sentenças.

Apesar da movimentação característica do sistema, o linguista reconhece que há um elemento de imutabilidade no xadrez, a regra do jogo, que é anterior à partida e persiste após ela. Na língua, também temos esses elementos de imutabilidade: são os princípios da semiologia, regras que se verificam sempre, em toda a parte, sobrevivendo a todos os acontecimentos e se caracterizando por serem princípios gerais que, diferentemente de quaisquer entidades da língua, existem independentemente dos fatos concretos⁴⁵. São, portanto, as regras mais similares às leis físicas e naturais que se aplicam à linguística (SAUSSURE, 2006).

Quando falamos da língua enquanto sistema de valores, um outro aspecto bastante relevante é apontado por Saussure (2006) através da analogia entre língua e jogo de xadrez. No capítulo intitulado *Identidade, Realidades, Valores*, o linguista afirma:

Por fim, todas as noções versadas neste parágrafo não diferem essencialmente daquilo que chamamos de *valores*. Uma nova comparação com o jogo de xadrez no-lo fará compreender (ver p. 104 s.). Tomemos um cavalo; será por si só um elemento do jogo? Certamente que não, pois, na sua materialidade pura, fora de sua casa e das outras condições do jogo, não representa nada para o jogador e não se torna elemento real e concreto senão quando revestido de seu valor e fazendo corpo com ele. Suponhamos que, no decorrer de uma partida, essa peça venha a ser destruída ou extraviada: pode-se substituí-la por outra equivalente? Decerto: não somente um cavalo, mas uma figura desprovida de qualquer aparência com ele será declarada idêntica, contanto que se lhe atribua o mesmo valor. Vê-se, pois, que, nos sistemas semiológicos como a língua, nos quais os elementos se mantêm reciprocamente em equilíbrio de acordo com regras determinadas, a noção de identidade se confunde com a de valor, e reciprocamente. (SAUSSURE, 2006, p. 128, *grifo do autor*)

⁴⁵ Importa notarmos que os princípios da semiologia não fazem parte da língua, embora possam versar sobre ela. Para explicitarmos nosso ponto, podemos partir da afirmação de Saussure (2006) de que um critério, para reconhecermos o que é ou não é da língua, está no fato de que os fenômenos da língua nunca se efetuam em todos os tempos e em todos os lugares. Podemos partir, também, da própria definição de semiologia, visto que a mesma demonstra que ela extrapola o escopo da linguagem: “uma ciência que estuda a língua no seio da vida social” da qual a Linguística faz parte (SAUSSURE, 2006, p. 24).

Em outras palavras, não interessa para a língua a materialidade dos termos; que sejam expressos por uma sequência de sons x ou y não faz diferença. O que é essencial para o jogo é o valor. Percebemos, então, que o valor independe da materialidade da língua e que, além disso, a matéria não faz parte do sistema, visto que não tem efeito algum sobre ele⁴⁶. Há apenas um aspecto aqui, no que tange à materialidade da língua e ao jogo, que Saussure (2002, p. 102) considera, nos *Escritos de Linguística Geral*, não haver base de comparação: enquanto as peças do jogo de xadrez são “indesmontáveis”, as palavras (e os sintagmas de modo geral) possuem partes diversas, ou seja, são formadas a partir de unidades e subunidades, em última análise, morfemas⁴⁷.

Além de utilizar a analogia para explicar como a língua opera enquanto sistema, um dos objetivos de Saussure (2006), ao utilizar a analogia entre língua e jogo de xadrez, seria o de explicar em que medida sincronia e diacronia se distinguem. O autor afirma, no CLG, que tanto no jogo quanto na língua os estados vigentes são independentes dos estados anteriores. O ponto do linguista com tal afirmação é que, assim como um indivíduo que acompanhou toda a partida de xadrez não possui, por isso, maior vantagem para especular acerca das melhores jogadas possíveis do que aquele que chegou um minuto antes da última jogada; para entendermos como funciona um estado atual da língua, não interessa sabermos como ele se desenvolveu até chegar ao ponto presente, mas compreender como se dão suas relações atuais.

Consideramos que a observação recém feita é a que demonstra mais objetivamente a perspectiva de Saussure (2006) quando afirma que há autonomia entre sincronia e diacronia. Isso não significa, todavia, que não haja

⁴⁶ É por tal razão, pois, que Saussure (2006) separa língua de fala quando aborda a noção de linguagem. À língua se identifica o lado social e essencial da linguagem, enquanto a fala é individual, termo acessório e acidental. O som, Saussure (2006) deixa claro, não faz parte da língua e não passa de um instrumento do pensamento.

⁴⁷ Um leitor atento poderia sugerir que esse aspecto da analogia da linguagem com o jogo de xadrez seria preservado caso pensássemos nas peças de xadrez como correlativas a unidades simples, ou seja, como morfemas. Entendemos que não haveria incongruência teórica caso Saussure (2002) fizesse tal alteração, entretanto, poderíamos objetar, com razão, que tal substituição seria prejudicial para a metáfora pelo fato de que não falamos por morfemas, de modo que os sintagmas – as palavras, nesse caso –, seriam mais representativos de como a língua opera. Ainda, a correlação entre as peças do jogo enfraqueceria o caráter solidário da língua que é verificado já nas palavras (compostas por morfemas).

interdependência entre elas. O linguista reconhece que a abordagem diacrônica permite compreender melhor os estados da língua, no sentido de sabermos como determinados termos específicos tornaram-se tais nos estados atuais da língua, mas entende que a compreensão do estado da língua num todo, ou seja, enquanto sistema atual, dispensa a diacronia.

Por fim, nos ELG, Saussure (2002) explica que alguns teóricos da linguagem equipararam a língua a algum aspecto do jogo de xadrez, mas o fizeram de modo errôneo. Os que teorizaram acerca da linguística, antes da sua fundação, consideraram que a língua poderia ser comparada a uma posição do jogo de xadrez, questionando qual seria, nesse estado único do jogo, o valor das peças. Saussure (2002) observa que tal visão da língua nitidamente desconsidera os antecedentes e consequentes do estado do jogo, sendo evidentemente equivocada. Tal comparação teria, como consequência, uma estaticidade completa na língua, uma visão de língua imutável. Afirma ainda, que a gramática histórica, por sua vez, teria descoberto que há lances de xadrez na língua, mas reconheceria apenas a existência de sequência de lances, desprezando os estados de língua. A consequência evidente disso seria, por conseguinte, a impossibilidade de vislumbrar a língua enquanto sistema e de, portanto, compreender sua natureza. Nenhuma das considerações estaria correta para Saussure (2002, p. 178), pois “uma língua só é comparável à ideia completa da partida de xadrez, comportando, ao mesmo tempo, as posições e os lances, ao mesmo tempo as mudanças e os estados de sucessão”, ou seja, sincronia e diacronia.

3 Wittgenstein e os jogos de linguagem

Ludwig Wittgenstein foi notavelmente um dos filósofos com maior influência no século XX e um dos maiores expoentes da Virada Linguística. Em sua obra *Tractatus-Logico-Philosophicus* (1994), o filósofo tinha como propósito resolver todos os problemas filosóficos, problemas que ele alegava serem, na

verdade, monstros criados pelo mau uso da linguagem. Entretanto, após a escrita do *Tractatus*, Wittgenstein abandona a visão de linguagem como espelho da realidade que lá defendia e, nas *Investigações Filosóficas* (1999), obra de 1953 publicada postumamente, inaugura o que Oliveira (2015) denomina *Reviravolta Pragmática*.

As principais analogias entre linguagem e jogo de xadrez se encontram nas *Investigações Filosóficas* (1999). Entretanto, já em 1930, o filósofo começa a realizar analogias com o jogo de xadrez, nessa época, comparando-o a sistemas axiomáticos. Mais adiante, Wittgenstein (1999) estende a analogia do jogo para toda a linguagem, vindo a fazer parte de seu aparato conceitual a expressão *jogos de linguagem*. A fim de que possamos compreender como a metáfora se insere dentro de seu pensamento, importa partirmos de sua definição de linguagem, que permeia toda a obra IF (1999): *a linguagem é uma atividade guiada por regras*.

Começamos, então, pela noção de atividade. Após abandonar sua visão de linguagem como designação, nas IF (1999), Wittgenstein passa a vê-la como uma atividade humana dentre outras tantas, como passear, costurar, etc. Ela é uma atividade por haver identidade entre ação e linguagem e porque, como bem sublinha Oliveira (2015), a linguagem se realiza em contextos de ação diversos e, portanto, só pode ser compreendida dentro do contexto de ação em que se insere. Assim, a linguagem está ligada às práticas gerais de uma comunidade linguística, ou seja, de uma *forma de vida*. Sendo a noção de forma de vida definida como junção de cultura, visão de mundo e linguagem (GLOCK, 1998), é uma prática humana que se interliga às nossas práticas não linguísticas, influenciando e sendo influenciada por elas. Wittgenstein (1999, p. 35, §23), ao afirmar que “a expressão ‘jogo de linguagem’ deve enfatizar aqui que o *falar* de uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida”, quer dizer que os jogos de linguagem estão imersos em nossa forma de vida, de modo que o significado das palavras só pode ser compreendido levando-se em consideração os contextos proporcionados por ela.

Mas, afinal, o que são jogos de linguagem? Wittgenstein (1999) não considera possível dar uma definição dessa expressão, visto que, para o filósofo,

os jogos se aproximam por semelhança de família⁴⁸. No entanto, trata desse termo em quatro acepções diferentes, sendo que a que mais nos interessa é a dos jogos de linguagem como as atividades linguísticas, que contrapõem-se a atividades não linguísticas (GLOCK, 1998). Exemplos de jogos como atividades linguísticas são os atos de fala enumerados em IF (WITTGENSTEIN, 1999): comandar, descrever um objeto conforme as aparências, relatar um acontecimento, conjecturar, mentir, relatar sonhos, formular hipóteses, etc. Notemos, pois, que, se a forma de vida é uma prática que engloba tanto atividades linguísticas como não linguísticas, e, se os jogos de linguagem são parte da forma de vida, sendo entendidos como atividades linguísticas; logo, os jogos de linguagem dizem respeito à toda a parte da forma de vida que concerne à linguagem.

Agora que se compreende o porquê da linguagem ser uma atividade, cumpre passar à afirmação de que essa atividade é guiada por regras. Considere-se, primeiramente, a seguinte passagem:

Quando se mostra para alguém o rei no jogo de xadrez e se diz “Este é o rei”, não se explica para essa pessoa, com isso, o uso desta peça – a não ser que ele já conheça as regras do jogo salvo esta última definição: a forma da peça do rei. [...] A forma da peça do jogo corresponderia aqui ao som ou à forma de uma palavra. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 38, §31)

Com tal analogia, o filósofo pretende mostrar que, assim como apontar para o elemento material do xadrez e mostrá-lo a alguém não explica como ele funciona no jogo, do mesmo modo apontar para um elemento material da língua – o som ou a forma de uma palavra – não explica como ela é utilizada nos contextos de linguagem; não explica seu significado. O filósofo, nessa passagem,

⁴⁸ Wittgenstein (1999) ia na contramão das teorias essencialistas do significado e afirmava haver uma multiplicidade irreduzível de jogos de linguagem, de modo que só poderiam ser determinados por *semelhanças de família* (GLOCK, 1998). Se pensarmos na expressão *semelhanças de família* em seu uso ordinário, concordaremos que um filho pode ter herdado maiores características do seu pai, assim como um outro filho pode se assemelhar mais com sua tia e com seu avô, todos eles sendo reconhecidos como membros da mesma família, mesmo que não haja um traço comum a todos eles. Da mesma forma, não podemos definir a expressão *jogos de linguagem* a partir de um traço comum a todos os jogos, porque eles possuem apenas semelhanças de família; o jogo de damas se aproxima mais do jogo de xadrez e se distancia do jogo de sinuca, mas, de qualquer modo, todos são jogos.

já indica que aquilo que importa para a compreensão do uso da peça é o conhecimento das regras do jogo. Todavia, o objetivo aqui não é dar ênfase à noção de regra, mas descartar a materialidade dos elementos da língua como importantes para compreender-se o uso das palavras.

Em IF (WITTGENSTEIN, 1999, p. 65, §108), por sua vez, tem-se não só o ponto anterior reiterado como também um avanço explicativo do filósofo no que tange à noção de regra: “[...] falamos deles [dos fenômenos espaciais e temporais da linguagem] tal como falamos de figuras do jogo de xadrez, indicando suas regras, e não descrevendo suas propriedades físicas”. Vemos aqui que compreenderemos o modo como uma palavra será utilizada explicando suas regras de uso. Se há regras de uso, então há possibilidade de transgressão. Isso significa, por conseguinte, que serão as regras que determinarão se o jogador está jogando de modo correto ou incorreto, se o locutor está utilizando as palavras da língua de modo adequado ou inadequado.

Quando fazemos tais afirmações, imediatamente surge a questão: o que é uma jogada correta e uma jogada incorreta? O que as diferencia? Wittgenstein (1999, p. 48, §54) responde essa questão após indagar qual seria o critério de correção para sabermos se uma pessoa está utilizando as regras adequadamente:

“[...] dizemos que se joga segundo esta ou aquela regra, porque um observador pode ler essas regras na práxis do jogo [...]. Mas como o observador distingue, nesse caso, entre um erro de quem joga e uma jogada certa?” e responde: “Há para isso indícios no comportamento dos jogadores”.

É importante notar que, para Wittgenstein (1999), as regras constitutivas da linguagem são as regras da gramática. Gramática, na concepção desse autor, deve ser compreendida como “o sistema global de regras gramaticais, das regras constitutivas que as definem, pela determinação daquilo que *faz sentido dizer ao usá-las*” (GLOCK 1998, p. 193, *grifo nosso*). Em outras palavras, regras são tomadas como padrões de correção, não no sentido de descreverem como as pessoas falam, mas de delimitar o que é falar com sentido⁴⁹. Assim, quando o

⁴⁹ Assim como os jogos de linguagem, as regras também não possuem uma definição precisa,

filósofo afirma que perceberemos se a jogada é correta ou incorreta através do comportamento dos jogadores, ele quer dizer que devemos analisar se o uso que o locutor faz de uma palavra é correto ou incorreto no que tange ao aspecto pragmático das palavras. Em outros termos, quando utilizamos as palavras, nós agimos e, desse modo, nos comportamos de uma determinada maneira; nosso comportamento será avaliado através da análise pragmática do que dizemos, o que, por sua vez, permitirá estabelecer se utilizamos a linguagem correta ou incorretamente.

Glock (1998) explica que, para Wittgenstein (1999), assim como o movimento de uma peça corresponde a um lance no jogo de xadrez, uma proposição corresponde a um lance no jogo da linguagem; dessa forma, certas jogadas serão aceitas, enquanto outras serão rejeitadas. Assim, se um indivíduo utilizasse determinado termo que não faz sentido em um determinado contexto, um sujeito wittgensteiniano poderia muito bem dizer: “Você não está utilizando a regra corretamente”. Logo, fazendo uma analogia com o jogo de xadrez, podemos dizer que seria como se o sujeito estivesse jogando xadrez com as regras do jogo de damas.

Percebemos, então, que a noção de regra possui forte conexão com a noção de significado. O filósofo deixa claro em IF (WITTGENSTEIN, 1999) que o significado de um termo é o seu uso na linguagem, ou seja, que o uso que fazemos de um signo determina seu sentido. Assim, esse uso que fazemos não pode ser desordenado; há regras para tal, e tais regras delimitam os sentidos possíveis de um signo, considerando-se sempre os contextos de comunicação em que os empregamos.

Tendo isso em mente, Wittgenstein (2001, p. 3) aproxima as peças de xadrez às palavras da língua, afirmando que “palavras e peças de xadrez são análogas: saber como usar uma palavra é como saber como mover uma peça de xadrez”⁵⁰. Com isso, o autor busca salientar que, assim como aprendemos o

podendo ser explicadas apenas por semelhanças de família.

⁵⁰ Apesar de o objeto de nosso estudo em Wittgenstein (1999) ser, neste artigo, a obra *Investigações Filosóficas* (1999), optamos por incluir essa citação da obra *Wittgenstein's Lectures* (2001), visto que ela complementa o que o filósofo afirma nas IF acerca da analogia entre linguagem e jogo de xadrez.

xadrez através da aprendizagem do movimento das peças, aprendemos o significado das palavras aprendendo a utilizá-las (GLOCK, 1998), ou seja, aprendemos ao nos engajarmos em atividades linguísticas, em jogos de linguagem. Logo, será no uso que o significado das palavras será determinado e será através do uso que aprenderemos as regras de utilização, podendo, assim, distinguir a utilização correta da incorreta.

Importa sabermos ainda que Wittgenstein (1999, p. 92, § 199, *grifo do autor*) relaciona o seguimento de regras da linguagem a um hábito, e menciona aqui o jogo de xadrez:

Seguir uma regra, fazer uma comunicação, dar uma ordem, jogar uma partida de xadrez são *hábitos* (costumes, instituições). Compreender uma frase significa compreender uma linguagem. Compreender uma linguagem significa dominar uma técnica.

Podemos afirmar que, no jogo de xadrez, a partir do momento em que dominamos bem as regras do jogo, aplicamos as mesmas a cada partida sem necessitarmos refletir sobre o motivo de estarmos realizando o movimento que é característico de cada peça. Entretanto, no momento em que nos questionassem: “Por que no início da partida você moveu duas casas com o peão, mas o outro jogador moveu apenas uma?”, saberíamos responder que é facultativo ao jogador mover uma ou duas casas com o peão no primeiro lance do jogo. Isso, para Wittgenstein (1999), significa seguir uma regra e se qualifica como um hábito, costume, que se justifica justamente por dominarmos a técnica do jogo. Da mesma forma, quando dominamos nossa língua materna, passamos a utilizá-la no momento da fala sem pensarmos exatamente no porquê de estarmos empregando esta ou aquela palavra. Nós dominamos essa técnica, mas, caso nos perguntem o motivo de utilizarmos uma palavra ao invés de outra, saberemos explicar nossa escolha. Assim, seguimos as regras da língua e estamos habituados a elas, o que só é possível porque durante o aprendizado da língua aprendemos suas normas de aplicação, de modo a sabermos utilizar os diversos jogos de linguagem que estão imersos em nossa forma de vida.

Por fim, notemos que, apesar de considerar a capacidade de utilizar a língua fruto do hábito, o filósofo não vê o uso da linguagem de modo mecânico, mas considera que as regras operam como um padrão referencial intersubjetivo, que determina os limites de ação linguística dos indivíduos e, ao mesmo tempo, permite um espaço de liberdade ao falante (OLIVEIRA, 2015). Do mesmo modo, no jogo de xadrez, o indivíduo possui plena liberdade para escolher qual peça mover em cada jogada, desde que as mova segundo as regras estabelecidas pelo jogo, na língua os falantes possuem liberdade para se expressarem e se engajarem em inúmeros jogos de linguagem, desde que o façam de acordo com as regras estabelecidas por cada um desses jogos que, por sua vez, estarão submetidos à forma de vida em que se está engajado. Para Wittgenstein (1999), então, linguagem é *praxis* social (OLIVEIRA, 2015).

4 Análise comparativa das analogias

Tendo em vista o que foi explanado acerca da metáfora do jogo de xadrez no pensamento dos autores, consideremos, agora, as analogias que se apresentaram como mais significativas em ambas teorias, investigando em que medida podemos aproximá-las, quando as comparamos entre si, e analisar sua coerência no que tange à relação entre língua/linguagem e jogo de xadrez.

Materialidade das peças: primeiramente, o ponto de maior convergência entre ambos pensadores está no fato de os dois identificarem, nas analogias, as peças de xadrez às palavras da língua. As palavras são, pois, abordadas em seus aspectos materiais. No caso de Wittgenstein (1999), fica claro que o correlato material da peça de xadrez seria o som e a representação escrita da palavra, enquanto que, para Saussure (2002; 2006), seria apenas o som, visto que, continuamente no *Curso de Linguística Geral*, o autor afirma ser essa a parte material da língua. Notemos, ainda, que, nos dois casos, as analogias visam mostrar que o aspecto material da língua não importa, seja para defini-la enquanto sistema, seja para explicar seu uso: para Wittgenstein (1999), a

materialidade da palavra não explica como ela pode ser usada; enquanto para Saussure (2002; 2006), a materialidade não afeta o sistema, ou seja, não faz parte dele. Consideramos, pois, que, para os dois autores, há coerência quando avaliamos a importância do elemento material tanto no xadrez quanto na língua, visto que em ambos os casos a materialidade das peças é acessória.

Regras do jogo: percebemos que tanto Saussure (2006)⁵¹ quanto Wittgenstein (1999) dão importância à noção de regra, mas a tratam de modo diferente, tendo objetivos distintos: o objetivo de Saussure com a analogia é apontar a imutabilidade das regras – os Princípios da Semiologia – e sua persistência na passagem de uma sincronia a outra; Wittgenstein (1999), por sua vez, salienta o aspecto regulativo das regras da língua, mostrando que elas limitam as jogadas e, ao mesmo tempo, permitem liberdade dentro de seus limites. Notemos que, na teoria wittgensteiniana, as regras possuem maior flexibilidade, visto serem suscetíveis a mudanças ao longo do tempo, já que fazem parte de uma forma de vida. Isso não significa, entretanto, que não haja flexibilidade no sistema de Saussure (2006): o que ocorre é que a flexibilidade não está nas regras enquanto princípios semiológicos, mas nos valores, que mudam a cada lance do jogo⁵².

Ainda no que tange ao mesmo tema, importa reiterarmos, também, que Wittgenstein (1999) considera não ser possível dar uma definição de regra, visto que elas são definidas não a partir de uma concepção essencialista, mas por semelhanças de família. Tendo isso em mente, podemos dizer que, enquanto para Saussure (2006) as regras do jogo de xadrez seriam princípios imutáveis e aparentemente definidos, mas que não estão imediatamente claros quais sejam;

⁵¹ Visto que há a possibilidade de interpretar o funcionamento das regras de modo diferente nos ELG (2002) (*vide* nota 12), saliento que as observações feitas sobre as regras do jogo se baseiam especificamente no CLG (2006).

⁵² Loïc Depecker (2012), na obra *Compreender Saussure a partir dos manuscritos*, faz uma afirmação que diverge do que observamos no CLG quanto ao distanciamento entre as regras do xadrez e as regras da língua. O autor interpreta que, para Saussure (2002), enquanto no jogo de xadrez as regras se mantêm inalteradas; na língua, estão submetidas às mudanças de valor, sendo, portanto, mutáveis. Tal afirmação tem como base principal as *Notas* de Émile Constantin, aluno de Saussure cujos cadernos não foram incluídos no CLG e que, naturalmente, não fazem parte dos ELG. Consideramos relevante apontar a possibilidade interpretativa, todavia, visto que a obra mencionada não é nosso objeto de estudo nesse momento, nos limitamos a mencionar a existência dessa interpretação.

para Wittgenstein (1999), seriam uma infinidade de regras que não poderiam ser definidas antes do próprio jogo. Os jogadores aprenderiam por costume, hábito, a jogar com os demais, sem ter essas regras definidas numa lista fixa e acabada, mas saberiam utilizá-las e exemplificar aos demais, ao longo da partida, como se joga, além de poderem mostrar ao outro jogador quando este não estivesse seguindo a regra.

Por fim, podemos dizer que, em Saussure (2006), as regras da língua se assemelham às regras do jogo de xadrez num sentido identitário, uma vez que, além de as regras nos dois casos serem imutáveis, elas se assemelham em sua estrutura de funcionamento, operando de modo similar tanto no jogo de xadrez quanto na língua. Para Wittgenstein (1999), acreditamos haver uma correspondência estrutural – dado que as regras operam com função similar nos dois casos –, mas falta identificação completa, já que, na língua, as regras são frequentemente mutáveis, ao passo que no xadrez são fixas.

Lances do jogo: notemos, ainda, que a movimentação das peças possui função diferente em ambas as metáforas. O objetivo de Saussure (2002; 2006) é mostrar que uma alteração em um signo repercute sobre todo o sistema. Utiliza o movimento de uma peça como correspondente a uma mudança no sistema da língua, e, por conseguinte, à passagem de uma sincronia a outra. Em Wittgenstein (1999), o objetivo da analogia é mostrar que o significado das palavras é regulado pelo seu uso regrado. Assim, o filósofo utiliza os lances do jogo para representar nossas atividades linguísticas portadoras de significado e se importa em identificar um lance incorreto com a aplicação inadequada de uma regra num jogo de linguagem. Acrescentemos que Saussure (2002; 2006) não só aborda a analogia do xadrez e linguagem no aspecto dos lances, mas também como uma posição de jogo, equiparando-a a um estado de língua. Wittgenstein (1999) não utiliza a analogia sob esse aspecto.

Consideramos, pois, no que tange aos lances do jogo, que, em ambos os casos, há correspondência no modo de operação do xadrez e da língua: para Saussure (2002; 2006), tanto no caso do jogo quanto da língua, os lances modificam o sistema no qual estão inseridos; para Wittgenstein (1999), um lance

incorreto, seja no jogo, seja na língua, corresponde a uma aplicação inadequada de alguma regra.

Valor x Significado: por fim, importa notarmos ainda que, enquanto a metáfora do jogo de xadrez em Wittgenstein (1999) dá destaque à noção de significado, em Saussure (2002; 2006) o enfoque se direciona à noção de valor⁵³. No caso de Wittgenstein (1999), vimos que o filósofo objetiva defender que o significado adequado de uma palavra (que equivale a uma peça) advém da aplicação correta em um contexto de uso, utilizando a analogia dos lances do jogo para mostrar seu ponto. Visto que o filósofo não se preocupa em analisar a língua enquanto sistema, a noção de valor é inexistente em seu pensamento. Saussure (2002; 2006), por sua vez, como objetiva explicar justamente o funcionamento da língua enquanto sistema, utiliza o jogo de xadrez para explicar que, em ambos os casos, temos um sistema cujas relações entre termos se dá por oposição, trazendo à tona a noção de valor.

Quanto à coerência das analogias, importa atentar que, para Saussure (2002; 2006), enquanto o valor na língua diz respeito especificamente às relações gerais dos termos uns com os outros, sendo impossível afirmarmos que uma mudança na língua seja melhor que outra; no jogo de xadrez, o valor possui caráter qualitativo, visto que ele aumenta ou diminui conforme uma peça passa a ser mais ou menos benéfica para eliminar uma peça adversária. Ou seja, apesar de haver coerência na visão de jogo e língua como sistemas de valores, sob o aspecto recém descrito, não há identidade. Para Wittgenstein (1999), por fim, compreendemos haver coerência analógica na medida em que podemos inferir do pensamento do filósofo que, assim como um lance incorreto implica um jogo inadequado às regras, do mesmo modo, um uso de palavra inadequado gera um significado inadequado ao contexto.

⁵³ Embora o enfoque seja dado ao valor, isso não significa que Saussure (2006) não se importe com a noção de significação. De fato, a noção de significação/sentido se apresenta como fundamental por ela ser um dos componentes do signo linguístico, sendo, portanto, distinta do termo *valor*. Os dois termos, pois, evocam relações diferentes. Como Normand (2009) sublinha, a significação envolve a relação interior do signo linguístico, ao passo que o valor diz respeito às relações de um signo com os demais signos que os rodeiam. Ainda assim, significação e valor são íntimos, visto que o significado só pode existir a partir das relações de oposição entre os signos e que um signo, fora desse sistema de oposições, nada significa.

5 Considerações Finais

A partir de nossa exposição, acreditamos ser possível perceber que Saussure (2002; 2006) apresenta a metáfora do jogo de xadrez de modo bastante sistemático e direto, utilizando-a a fim de clarificar como a língua funciona enquanto sistema e como a complexa noção de valor ali dentro opera. Wittgenstein (1999), por sua vez, não é tão detalhista em sua exposição sobre a metáfora, não explora tanto os diferentes aspectos do jogo de xadrez quanto Saussure (2002; 2006) e realiza as analogias de modo disperso ao longo da obra, o que é característico da escrita não técnica e aforística das *Investigações Filosóficas* (WITTGENSTEIN, 1999). Além disso, para compreendermos a metáfora de modo mais aprofundado em Wittgenstein (1999), é necessário recorrer a várias outras passagens que elucidam outros aspectos de sua visão de linguagem e que só indiretamente se relacionam a ela. De qualquer modo, a metáfora se apresenta e mostra sua importância a partir do momento em que o filósofo busca explicar sua definição de linguagem como atividade regada e evidencia como ocorre a relação de tal noção com a ideia de que significado é uso.

Importa notar, ainda, que a escolha dos termos língua/linguagem, respectivos a Saussure (2002; 2006) e Wittgenstein (1999), diz respeito aos fenômenos linguísticos investigados por cada pensador: Saussure (2002; 2006), como já mencionamos, pensa a linguagem como constitutiva de dois lados, um social e um individual, mas se interessa sobretudo pelo aspecto social da linguagem, que define como língua. Wittgenstein (1999), a seu turno, utiliza o termo língua em diversos momentos das IF, entretanto, de modo geral, o faz quando se refere a línguas particulares; seu interesse pelo fenômeno de como as palavras significam advém da ideia de linguagem, pois dá especificamente a ela o caráter de atividade.

Apesar da diferença terminológica mencionada, compreendemos que, em ambos os autores, os termos escolhidos expressam fenômenos linguísticos globais: Saussure (2002; 2006) pensa a língua em seu funcionamento sistemático, enquanto Wittgenstein (1999) reflete sobre o aspecto pragmático da

linguagem. Em outros termos, da mesma forma que, para Saussure (2002; 2006), todas as línguas existentes operam enquanto sistemas cujas relações entre signos ocorrem por oposição – o que justamente nos permite afirmar que a língua é um sistema de signos –; para Wittgenstein (1999), a linguagem é uma atividade guiada por regras em qualquer língua que se possa pensar, assim como o significado das expressões existentes em cada língua são dependentes de seus contextos de enunciação.

Ademais, assim como é relevante notar a terminologia distinta dos dois pensadores, consideramos haver uma distinção metodológica interessante em seu pensamento: enquanto Saussure (2002; 2006) dá importância secundária à fala, por esta ser o aspecto individual da linguagem⁵⁴, Wittgenstein (1999) pensa a linguagem a partir de um ponto de vista pragmático, do uso contextual da língua, o que o aproxima mais de uma reflexão sobre o que seria, em termos saussurianos, a fala.

Por fim, com base em nossa investigação, acreditamos não ser possível afirmar que exista uma vasta identificação entre as analogias de ambos; entretanto, podemos dizer que há uma série de elementos no pensamento dos dois intelectuais que, se não se identificam, tratam a língua a partir de aspectos similares do xadrez. Tais similaridades nos permitem compreender, por diferentes lentes, como língua/linguagem podem se aproximar do jogo de xadrez e o porquê de tantos pensadores terem feito uso dessa metáfora.

⁵⁴ Ressaltamos que essa importância secundária é estritamente metodológica e que não significa exclusão da fala. É importante frisar, aqui, que Saussure (2002; 2006) não exclui a fala de suas teorizações, pois, tanto no CLG quanto nos ELG, encontramos a preocupação com a implicação mútua de língua e fala, o que se comprova na afirmação do linguista de que “nada entra na língua sem ter sido antes experimentado na fala, e todos os fenômenos evolutivos têm sua raiz na esfera do indivíduo” (SAUSSURE, 2006, p. 196). Metodologicamente, no entanto, a linguística da fala derivaria da linguística da língua.

Referências

- DEPECKER, Loïc. *Compreender Saussure a partir dos manuscritos*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- DUCARD, Dominique. Language and the game of chess: Saussure, Hjelmslev, Wittgenstein and Greimas. *Semiotica*, v. 214, p. 199-217, jan. 2017.
- DUIT, Reinders. The role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, v. 75, n. 6, p. 649-672, 1991.
- GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- GUSTAFSSON, Martin. Wittgenstein on using language and playing chess: the breakdown of an analogy, and its consequences. In: BERMON, Emmanuel; NABOUX, Jean Philippe. *Finding One's Way Through Wittgenstein's Philosophical Investigations - New Essays on §§1-88*. Dordrecht: Springer, 2017. p.79-93.
- NORMAND, Claudine. *Saussure*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- OLIVEIRA, Manfredo de. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Escritos de Linguística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Edusp, 1994.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Wittgenstein's lectures: Cambridge, 1932-1935*. New York: Prometheus Books, 2001.

Artigo recebido em 16 de maio de 2020 e aceito em 6 de julho de 2020.

Decolonialidade e inglês como língua franca: diálogos com professores brasileiros

Decoloniality and English as a lingua franca: dialogues with Brazilian teachers

Camila Haus*

Mariana Lyra Varela de Albuquerque**

RESUMO: As relações interculturais que caracterizam nossa realidade globalizada são permeadas pela colonialidade. No contexto do ensino de inglês, enxergamos o deslocamento de um paradigma de inglês como língua estrangeira para perspectivas mais críticas (como de inglês como língua franca (ILF) e translanguagem) como possível caminho para a decolonialidade. Assim, neste trabalho, entrevistamos professores a respeito de seus planejamentos, recursos e crenças sobre os investimentos dos alunos no aprendizado. Ao voltarmos-nos para esses discursos, buscamos refletir sobre a possível presença de elementos que indiquem uma perspectiva de ILF e translanguagem, considerando, por um lado, uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) e, por outro, uma perpetuação do imperialismo linguístico característico da colonialidade. Por fim, destacamos a importância de uma formação inicial/continuada de professores que contribua para a autorreflexão e o questionamento.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês como língua franca; práticas translíngues; decolonialidade.

ABSTRACT: The intercultural relations which characterize our globalized reality are permeated by coloniality. In the context of English teaching, we see the shift from an EFL paradigm to more critical perspectives (such as English as a lingua franca (ELF) and translanguaging) as a possible path towards decoloniality. Thus, in this paper we interviewed teachers about their plannings, resources and beliefs regarding students' investments in learning. As we turn to these discourses, we aim to reflect upon the possible presence of elements which indicate an ELF and translingual perspective, considering, on the one hand, an epistemic disobedience (MIGNOLO, 2008), and, on the other, a perpetuation of the linguistic imperialism typical of coloniality. Finally, we highlight the importance of an initial/continued teacher education process that contributes to self-reflection and questioning.

KEYWORDS: English as a lingua franca; translingual practices; decoloniality.

* Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Paraná (UFPR), bolsista CAPES, camila.haus@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4522-8992>.

** Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Paraná (UFPR), bolsista CAPES, lyraa.mariana@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2063-9026>.

1 Introdução

Muito se tem dito sobre a realidade interconectada em que vivemos hoje, considerando os grandes fluxos de pessoas, bens, conhecimentos e culturas que a tecnologia, a *internet* e os rápidos meios de transporte possibilitam. O termo *globalização* tem sido amplamente utilizado na tentativa de dar conta dessa realidade, caracterizada pela fluidez e pelo contato. Considerando a ideia de *glocalização* de Menezes de Souza (2019), reconhecemos que os processos de contato entre diversos globais e locais ocorrem em diferentes graus, com momentos de convergência e divergência, de interconectividade e resistência, de interação e emancipação. Em todo contato entre global e local, há recontextualização e ressignificação tanto de elementos tidos como *globais* (sabendo que estes sempre serão o *local* de algum grupo) quanto locais. É importante destacar, como aponta Mufwene (2010, p. 31), que os volumes e direções desses tráfegos não são necessariamente simétricos, uma vez que os sujeitos e entidades envolvidas não possuem o mesmo poder econômico, social ou político: “são os mais poderosos que controlam quais populações e mercadorias (incluindo línguas) são transportadas livremente e em que direções” (tradução nossa⁵⁵). Acreditamos que essa existência de um determinado grupo que determina o que é ou não considerado global ocorre devido à colonialidade (MIGNOLO, 2008; 2014; MALDONADO-TORRES, 2007; SOUSA SANTOS, 2007; 2010; 2011; QUIJANO, 2000). São os processos de colonização epistemológica, linguística e cultural que ditam o que é considerado global, assim como geram apagamentos de determinados locais.

Uma vez que olhamos para a realidade contemporânea reconhecendo a colonialidade que permeia os processos de globalização, percebemos a necessidade de observar como tais processos têm acontecido em nosso contexto de professores de inglês. No que concerne ao ensino dessa língua em escolas de

⁵⁵ “It is the more powerful who control which populations and commodities (including languages) are transported more freely, and in which directions”.

idiomas e ensino regular no Brasil (ou mesmo em outros países, cuja realidade acessamos por meio de textos teóricos), construtos coloniais como a orientação monolíngue e a tradição do ensino de inglês como língua estrangeira (ILE) parecem ainda prevalecer atualmente, além de uma percepção de superioridade de livros didáticos, métodos e tecnologias produzidos no norte global. O desenvolvimento de currículos e avaliações ainda é orientado por uma perspectiva de língua como sistema comum e compartilhado, composto por uma norma, a qual pertence, que é regida por um construto idealizado de falante nativo (CANAGARAJAH, 2013; JENKINS, 2015), normalmente vinculado a países do norte global, como Estados Unidos e Inglaterra. Cabe ressaltar que há outros fatores, como raça, classe e gênero, que também fazem parte dessa idealização. Tal construção gera em professores e aprendizes de inglês um sentimento de ineficiência e de falha constante, por buscarem incessantemente esse modelo.

Em contrapartida, existem muitas pesquisas na área da Linguística Aplicada (LA), como as perspectivas de inglês como língua franca (ILF) (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010; JENKINS, 2015; JORDÃO; MARQUES, 2018) e de práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; PENNYCOOK, 2008; GARCÍA; WEI, 2014), que parecem se distanciar de construtos coloniais tais como o conceito de línguas como entidades separadas ou de determinados grupos de falantes como modelos de superioridade no uso do idioma. Nessas perspectivas, identificamos que pensamentos dominantes, que nutrem a lógica colonial/moderna, são desafiados. Como exemplo, ressaltamos como preocupações de ILF e das práticas translíngues o tensionamento da centralidade daqueles que sempre estiveram no poder, o questionamento sobre o que é considerado erro, assim como o direcionamento do ensino/aprendizagem às necessidades locais. Nesse sentido, percebemos uma atitude de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), já que, ao contrariar essa lógica dominante, há uma tentativa de valorização dos saberes de outros sujeitos.

Entretanto, cabe ressaltar que nem tudo relacionado a ILF e às práticas translíngues pode ser considerado decolonial, uma vez que essas teorias podem

ser entendidas de diferentes formas, inclusive sendo incorporadas por uma lógica capitalista neoliberal. Por exemplo, acreditamos que existem certas pesquisas feitas na área de ILF que acabam neutralizando questões de poder imbricadas no uso da língua inglesa, ao focarem na negociação dos recursos linguísticos e semióticos e negligenciarem relações desiguais e/ou identidades de raça, gênero e classe dos falantes. Assim, em vez de desafiar estruturas a fim de promover a igualdade, tais concepções reforçam assimetrias e exclusões. Reconhecemos, portanto, que as conclusões tiradas ao longo deste artigo são baseadas nas nossas percepções a respeito de um entendimento de ILF e práticas translíngues em uma realidade particular e situada, que parecem indicar certa transformação.

Tendo em vista esse cenário e considerando nossa identidade de professoras de língua inglesa no Brasil, o presente trabalho pretende refletir sobre discursos de professores de inglês do Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) a respeito de suas práticas e crenças em sala de aula. Em nossa análise, debateremos uma possível presença de elementos voltados a uma perspectiva translíngue de ILF, considerando, por um lado, uma desobediência epistêmica e, por outro, uma propagação e perpetuação do imperialismo linguístico característico da colonialidade.

A fim de alcançar tal objetivo, entrevistamos quatro professores de inglês da instituição antes referida sobre seus planejamentos de ensino, suas escolhas de materiais e recursos, bem como suas crenças sobre os investimentos dos alunos no aprendizado da língua. Neste artigo, iniciamos com um breve apanhado teórico a respeito de colonialidade e uma perspectiva translíngue de ILF. Em seguida, trazemos a metodologia e as análises dos discursos dos professores, finalizando com algumas considerações.

2 Colonialidade

Muitos pesquisadores afinados com a temática da colonialidade têm debatido os efeitos de tal fenômeno na produção de conhecimento, na

organização de trabalho, nas relações intersubjetivas, na própria visão de povos, no senso comum, entre outros. Os efeitos da colonialidade ultrapassam os limites do período da colonização, pois permanecem até hoje no pensamento e nas práticas de muitos sujeitos, invisibilizando e marginalizando grupos sociais e saberes considerados – no sistema-mundo europeu/euro-norte-americano/capitalista/patriarcal/moderno/colonial (GROSFOGUEL, 2013) – ignorantes, primitivos, inferiores, locais e improdutivos. Segundo Maldonado-Torres (2007), o colonialismo, enquanto experiência em que a soberania de um povo estava nas mãos de outro povo ou nação, pode ter acabado, mas o que se originou com a conquista, dominação e colonização dos povos e dos territórios, isto é, a colonialidade, continua existindo e condicionando muitas pessoas, pensamentos e ações. Em outras palavras, “apesar de o colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa⁵⁶).

De acordo com o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2007), a aventura colonial europeia foi um projeto de colonialismo e capitalismo global que gerou uma divisão abissal entre aquilo que hoje chamamos de norte global e sul global⁵⁷. Para o autor, o norte e o sul global são separados por linhas imaginárias que dividem as realidades no universo *deste lado da linha* e o universo *do outro lado da linha*, o que transforma o pensamento moderno ocidental em um pensamento abissal. O traço principal desse pensamento é a radicalização de distinções, pois tudo aquilo que é produzido *do outro lado da linha* é invisibilizado, inexistente e radicalmente excluído.

A distinção entre colonialismo e colonialidade se apresenta como premissa para o conjunto de pensadores que integram ou se relacionam ao grupo de pesquisa *Modernidade/Colonialidade*. Esses pesquisadores enfatizam a

⁵⁶ “Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo”.

⁵⁷ Para Sousa Santos (2011, p. 28-29), o norte global são os “países centrais ou desenvolvidos, quer se encontrem no Norte geográfico, quer no Sul geográfico, como sucede com a Austrália e a Nova Zelândia. Em contraposição, o Sul é o conjunto de países periféricos e semiperiféricos”. Assim, entende-se que não se trata do posicionamento geográfico, mas, sim, geopolítico mundial. Entretanto, é muito importante enfatizar que, mesmo no norte global, o sul está presente, e vice-versa, pois há sempre pessoas e pensamentos marginalizados, excluídos e destituídos de valor.

inseparabilidade da modernidade/colonialidade e problematizam a narrativa dominante do norte global, ou seja, defendem uma perspectiva decolonial. Na decolonialidade, as histórias consideradas únicas e globais são questionadas, já que se reconhece que “no mundo há muito para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 108-109)”. Ou seja, há uma ênfase na construção de um mundo no qual coexistam diferentes saberes, seres, tempos, espiritualidades etc.

De acordo com a perspectiva da decolonialidade, para transformar a realidade colonial, é necessário que sejamos epistemologicamente desobedientes (MIGNOLO, 2008), isto é, que questionemos e desobedeçamos padrões hegemônicos e eurocêntricos de produção de conhecimento, a fim de reconhecer os saberes e o modo de vida daqueles que foram radicalmente silenciados, marginalizados e invisibilizados pela colonialidade. Visando a pluralidade, Sousa Santos (2007) nos apresenta o conceito de *ecologia de saberes*, que enfatiza a importância da coexistência de diferentes conhecimentos e de suas interações sustentáveis e dinâmicas. Com isso, não se trata de abdicar ou eliminar os conhecimentos oriundos do norte global, mas de descentralizar a posição do norte de único detentor de conhecimento e colocá-lo no mesmo patamar de importância que o sul global.

3 A língua inglesa e a colonialidade

No campo da LA, autores como Pennycook (1998), Kumaravadivelu (2009), bem como os brasileiros Moita Lopes (2006), Siqueira (2018) e Jordão (2010) apontam os efeitos violentos de construtos da colonialidade para o nosso pensar, fazer e dizer. Para Siqueira (2018), muitos construtos e visões coloniais têm sustentado a indústria relacionada ao ensino de línguas e necessitam ser desconstruídos e repensados. Segundo o autor, as línguas sempre estiveram ligadas aos impérios e às suas aventuras coloniais. Como exemplo, Siqueira (2018) – tendo como referência Kumaravadivelu (2009) – comenta acerca do

trajeto da língua inglesa, que possui traços coloniais baseados em quatro dimensões inter-relacionadas: acadêmica, linguística, cultural e econômica. Tais dimensões mostram como o conhecimento ocidental se sobrepôs aos conhecimentos e línguas locais, gerando riqueza para países hegemônicos de língua inglesa, uma vez que o ensino dessa língua se tornou um grande negócio.

Em concordância com a discussão apresentada por Siqueira (2018) e Kumaravadivelu (2009), Jordão (2004) afirma que a língua inglesa, afinada com uma lógica capitalista neoliberal, tornou-se uma *commodity* no mundo. Segundo a autora, essa língua se transformou em um objeto passível de compra e venda, colocada como produto de consumo. Assim, muitos professores, cursos de idiomas e alunos creem e vendem a ideia de que o domínio do inglês lhes garantirá um sucesso econômico e social, pois, com isso, alcançarão melhores posições na sociedade.

Essa *commodity* gera riqueza e empregos para os países hegemônicos de língua inglesa ao manter desigualdades, subalternizando e excluindo qualquer realidade distinta. A insistência na separação entre nativos e não nativos, a constante reprodução de modelos vindos do norte global, a ideia de que a língua inglesa carrega uma racionalidade e intelectualidade superior a outras línguas – fenômenos que os autores citados no início desta seção e muitos outros na área de LA vêm observando – são exemplos de colonialidade e manutenção do poder oriundos daquele lado da linha abissal. Tais pensamentos informam as identidades e práticas de estudantes e docentes, influenciando violentamente as maneiras como esses sujeitos se veem e são vistos na sociedade.

Cabe ressaltar que tamanha é a dominação e a invasão do imaginário dos sujeitos subalternizados que, por vezes, a perspectiva cognitiva colonial torna-se também a visão daquele que foi marginalizado. Mignolo (2014) afirma que, para pensar o mundo de maneira decolonial, temos que refletir, primeiramente, acerca da nossa própria condição. Segundo o autor,

[p]ara derrubar a geografia do raciocínio moderno, o método e o tópico, a observação e a descrição, o sujeito cognoscente e o objeto a conhecer, etc., é fundamental tomar consciência de que não se pode observar de

fora o padrão colonial de poder: todos estamos inseridos nele. (MIGNOLO, 2014, p. 63, tradução nossa⁵⁸)

Portanto, não é possível pensar a matriz de poder e a diferença colonial sem que nos entendamos como parte da colonialidade.

4 Inglês como língua franca e a decolonialidade

Diante desse cenário de predominância de construtos coloniais no ensino de inglês, deparamo-nos com o seguinte questionamento: professores estariam condicionados a seguir os pressupostos da colonialidade ou haveria espaço para uma desobediência epistêmica? Se retomarmos a ideia de glocalização citada na introdução deste artigo, não existe uma simples assimilação daquilo que se considera global, mas o contato com os diversos locais se caracteriza também pela resistência, ressignificação e divergência. Jordão (2010, p. 431) afirma que tal resistência é “consequência do posicionamento do sujeito num *local de fronteira*, na margem do processo, num *terceiro espaço* que não é nem o espaço ocupado pelo colonizador/opressor nem pelo colonizado/oprimido: é um espaço híbrido onde narrativas totalizadoras são desafiadas” (grifos da autora). Ou seja, acreditamos que há, sim, espaço para agência tanto dos alunos quanto dos profissionais envolvidos no processo de ensino de inglês. Essa agência pode ser observada em atos de desobediência epistêmica.

Na área da LA, percebemos diversos movimentos em direção a perspectivas menos coloniais, que desafiam conceitos que essencializam ou atribuem território/posse à língua. Neste artigo, tomamos principalmente o campo de ILF como um exemplo desses movimentos. Reconhecemos que esse campo é largamente utilizado com pressupostos, conceitos e objetivos diferentes, porém, nos referimos a ILF, com base em determinados autores (FRIEDRICH;

⁵⁸ “Para dar un vuelco a la geografía del razonamiento moderno, al método y al tema, a la observación y a la descripción, al sujeto cognoscente y objeto a conocer, etc., es fundamental tomar conciencia que el patrón colonial de poder no se puede observar desde afuera: todos estamos insertos en él”.

MATSUDA, 2010; CANAGARAJAH, 2007; JENKINS, 2015; JORDÃO; MARQUES, 2018; SIQUEIRA, 2018), como um contexto de uso de língua inglesa em situações de comunicação entre falantes de diversas origens (distintas ou não entre si), que envolvem recursos linguísticos e semióticos usados em um processo social de negociação situada e contínua de significados.

Nesse conceito, trazemos algumas aproximações com a perspectiva translíngue (CANAGARAJAH, 2007; 2013; GARCÍA; WEI, 2014), relação já proposta por Pennycook (2008, p. 30.3), a fim de desenvolver ILF como “uma tentativa de dar conta das negociações amorfas, contínuas, momento-a-momento do inglês” (tradução nossa⁵⁹). Primeiro, observamos a linguagem nessas interações a partir do fato de que as línguas não são entidades separadas. Como apontam Makoni e Pennycook (2007), línguas codificadas como sistemas organizados e pertencentes a locais e/ou pessoas foram inventadas⁶⁰, ou seja, sujeitos possuem repertórios que só são marcados como pertencentes a uma língua ou outra sócio-politicamente (GARCÍA; WEI, 2014). Desse modo, além do que chamamos de inglês, nas situações de ILF, todos os recursos linguísticos (provenientes dos construtos que definimos como línguas) do falante estão presentes. Além disso, reconhecemos que essas interações de ILF envolvem também negociações de recursos semióticos, modos (CANAGARAJAH, 2007; 2013), identidades e culturas⁶¹. Por fim, linguagem é prática social, pois não existe um produto ou um sistema comum utilizado pelos falantes ou presente em suas mentes, mas um processo sendo constantemente recriado como forma de ação (CANAGARAJAH, 2007; 2013; PENNYCOOK, 2008; GARCÍA; WEI, 2014).

Nessa visão de ILF que se aproxima de práticas translíngues, a negociação nas interações se torna foco na construção de significados. Uma vez que a língua

⁵⁹ “An attempt to account for the amorphous, ongoing, moment-by-moment negotiation of English”.

⁶⁰ Apesar de reconhecermos tal invenção das línguas, continuaremos utilizando termos como *língua* e, principalmente, *inglês*, pois a materialização e o reconhecimento social desses construtos é real, bem como os efeitos materiais dessa construção (MAKONI; PENNYCOOK, 2007).

⁶¹ De acordo com Garcia e Wei (2014), translinguagem envolve *transculturização*, ou seja, um processo de surgimento de novas realidades complexas, nas quais histórias, culturas e entendimentos antes apagados se tornam visíveis.

não é vista como um sistema comum entre os falantes, a inteligibilidade não ocorre por meio de formas compartilhadas, mas, sim, de estratégias utilizadas pelos participantes de uma interação, onde sentidos são negociados e renegociados com base nos objetivos e interesses comunicativos da situação (CANAGARAJAH 2007; 2013; FRIEDRICH; MATSUDA, 2010). Consequentemente, o papel de modelo antes exercido pelo falante nativo ou outra força externa de normatividade é descentralizado. Entretanto, é preciso lembrar que em toda interação existem diferenças identitárias e culturais, assim como relações de poder assimétricas. Em outras palavras, é possível que nem todos os falantes em determinada situação estejam dispostos à negociação, e é nesses casos que a inteligibilidade pode não acontecer.

Considerando a perda do espaço privilegiado do modelo de falante nativo, o empoderamento dos falantes considerados não nativos, cada qual com seus recursos e estratégias de negociação, e o foco na fluidez, na diferença e na translinguagem, essa visão de ILF tira a centralidade dos que sempre estiveram no poder, volta-se para a contingencialidade e localidade e, portanto, caracteriza-se como uma possível desobediência epistêmica. Alinhamos nossa perspectiva a Siqueira (2018, p. 99) ao compreender tal fenômeno como “[...] profundamente inter(trans)cultural que, por excelência, se materializa em espaços onde deve predominar o desejo de se explorar e aceitar diferenças na comunicação, relativizar valores e posturas”, e, dessa forma, “[...] emerge também como um importante espaço de descolonialidade” (SIQUEIRA, 2018, p. 104). A possibilidade de abertura para diferentes sentidos na perspectiva de ILF e translinguagem é apontada por Pennycook (2008, p. 30.5) como uma “[...] ação política, uma forma de confrontar as possíveis ameaças à diversidade” (tradução nossa⁶²).

Como pesquisadoras, estamos cientes de que, ao adotarmos certos termos e conceitos, temos a obrigação de observá-los criticamente, a fim de repensá-los de forma local. Diniz de Figueiredo e Martinez (2019) chamam atenção para os perigos de transpor conceitos e termos de forma acrítica e deslocada, sem

⁶² “[...] political action, as a way of confronting the possible threats to diversity”.

observar que algumas teorias – principalmente aquelas vindas do norte global – escondem e reforçam desigualdades no que tange à produção de conhecimento.

Ao adotarmos o conceito de ILF e práticas translíngues, portanto, enxergamos um movimento rumo à decolonialidade. Porém, também sabemos que os entendimentos sobre esses conceitos são os mais diversos possíveis, a depender de quem os interpreta. Preocupa-nos, por exemplo, que as ideias relacionadas à perspectiva translíngue de ILF imponham questões distantes da realidade local, bem como enredem-se em uma lógica de mercado que instrumentaliza a língua inglesa, transformando-a em mero bem de consumo. Com isso, em vez de promovermos a igualdade, estaremos incentivando desigualdade e marginalização. Reconhecendo, portanto, tais ressalvas, neste trabalho, focamos nos elementos de ILF e translinguagem presentes nos discursos dos professores, os quais acreditamos estarem próximos de uma atitude que desafia valores e posturas coloniais, na esperança de que tais perspectivas possam ser transformadas em espaços de agência nas salas de aula de inglês no Brasil.

5 Metodologia

As conversas analisadas neste trabalho foram realizadas em julho de 2019, no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin – UFPR). Esse centro atende às comunidades interna e externa da universidade, sendo a maioria do público composta por alunos da graduação e o corpo docente por alunos e ex-alunos de licenciatura em Letras. Reuniões com intuito administrativo e pedagógico são realizadas mensalmente e conduzidas por um coordenador, professor do curso de Letras da UFPR.

Pelo fato de o Celin ser um projeto de extensão da universidade, e por haver um intenso trabalho com a formação inicial e continuada de professores de línguas, imaginamos que discussões relacionadas a ILF e a perspectivas decoloniais poderiam ser familiares a alguns dos profissionais atuantes no centro

de línguas. Tal expectativa se concretizou nas entrevistas, conforme apresentaremos na seção das análises.

A partir da disponibilidade dos professores, selecionamos quatro sujeitos para responderem a uma entrevista semiestruturada gravada e transcrita (cerca de 20 minutos cada). Aplicamos também um questionário de perfil socioeducacional, cujas informações resumimos no seguinte quadro:

Quadro 1 – Dados de perfil sócio educacional⁶³

	José	Giovana	Anderson	Aline
Idade	20 anos	31 anos	27 anos	25 anos
Formação	Licenciado em Letras Português/Inglês	Bacharel em Letras Inglês; Bacharel em Biologia	Licenciado em Letras Português/Inglês; Mestre em Estudos Linguística	Licenciada em Letras Português/Inglês; Mestra em Estudos Literários
Tempo de experiência como professor	1 ano	8 anos	8 anos	6 anos
Experiência de Ensino	Cursos de idiomas; Aulas particulares	Cursos de idiomas; Aulas particulares	Curso de idiomas; Aulas particulares	Curso de idiomas; Aulas particulares; Escolas regulares

Fonte: Elaborado pelas autoras.

⁶³ Foram utilizados nomes fictícios, dada a necessidade de preservar as identidades dos participantes.

É possível observar que os professores apresentam pouca variação quanto à faixa etária e às experiências de ensino, mas possuem formações e tempos de experiência diferentes. Quanto à entrevista, as perguntas norteadoras foram:

- a) Quais aspectos você considera ao realizar o planejamento das suas aulas?
- b) Como você normalmente estrutura as suas aulas?
- c) Quais recursos, fora o material didático, você costuma utilizar? E quais são os critérios para as suas escolhas?
- d) Na sua experiência como professor do Celin, quais são os principais motivos que levam os seus alunos a estudarem inglês?
- e) Para você, qual é o papel do inglês na contemporaneidade? E esse papel afeta de alguma forma as suas práticas de ensino? Como?
- f) Dentro de sua trajetória de vida (pessoal, acadêmica, profissional), o que você acredita que influenciou/influencia sua identidade de professor?

Tais perguntas foram desenvolvidas com o objetivo de analisar os discursos dos sujeitos no tocante a seus planejamentos e suas aulas, bem como suas crenças a respeito do investimento dos alunos e de suas identidades como professores de língua inglesa. Entretanto, outros questionamentos também foram inseridos durante a entrevista conforme sentíamos necessidade ou oportunidade junto aos sujeitos da pesquisa.

6 Análise das entrevistas

Nesta etapa do artigo, analisaremos algumas das falas dos professores entrevistados, as quais estão constituídas pelo nosso olhar, como pesquisadoras, em relação às teorias lidas e dialogadas, aos dados gerados, bem como ao nosso contexto social, histórico e cultural. Assim, não temos a pretensão de esgotar o tema ou trazer verdade e julgamentos sobre as práticas dos docentes que

aceitaram participar da nossa pesquisa. Reconhecemos a subjetividade do método de pesquisa adotado e concordamos com a perspectiva de Maher (2010, p. 39) quando afirma que “a objetividade absoluta é um mito”. Dessa forma, acreditamos que a objetividade/racionalidade também é um construto ocidental/colonial.

Tendo isso esclarecido, passamos às nossas escolhas de análise. Optamos por categorizar os dados gerados em dois principais pontos: (1) discursos que reforçam o papel imperialista/colonial da língua inglesa, e (2) discursos que indicam uma desobediência epistêmica. Entendemos que tal categorização não é estanque, e, por vezes, os posicionamentos e exemplos trazidos perpassam as duas categorias ao mesmo tempo. Tal característica dos dados destaca a forma fluída e emaranhada pela qual os professores se relacionam com a língua inglesa. Ao mesmo tempo em que, por vezes, dão continuidade à modernidade/colonialidade, também se colocam como seres agentivos, capazes de transformar realidades, desafiando as relações de poder e questionando o *status quo*.

6.1 *Papel imperialista/colonial da língua inglesa*

Iniciamos com o ponto número (1), isto é, relacionando-nos com os discursos que reforçam o papel imperialista/colonial da língua inglesa. Notamos que emerge, na fala de algumas docentes, a ideia de que o inglês é uma língua global, associada ao sucesso econômico, laboral e cultural. Assim, dois dos quatro professores entrevistados defendem a ideia de que os alunos devem aprender esse idioma com o intuito de se colocarem no mercado de trabalho, de estarem alinhados aos novos descobrimentos da ciência, da tecnologia e da cultura.

Talvez [o inglês seja importante por] questões econômicas e políticas, né, porque a economia gira em torno dos EUA. [...] eles têm que falar com algum escritório nos EUA ou alguma multinacional que tem relação com os EUA [...]. [...] é a língua eleita, é a língua global, né, então não tem muito como fugir dela. (Giovana)

Querendo ou não, o inglês no mercado de trabalho não é mais um a mais [...]. [...] inglês é a língua do business, Hollywood, filmes, música. Eu acho que é importante a gente aprender inglês na escola, talvez fazer com que o inglês na escola seja suficiente, porque infelizmente hoje eu vejo que não é o suficiente porque... Não precisa gostar. Eu também não gostava de matemática, mas eu sei me virar em matemática. Eu acho que os alunos têm que pelo menos saber se virar em inglês.
(Aline)

Podemos interpretar – pelas falas das duas docentes – que o conhecimento do inglês seria uma espécie de passaporte para o mundo globalizado ocidental, isto é, uma espécie de mal necessário para que acessemos bens materiais e simbólicos. Nele, são depositadas esperanças de melhora financeira, social e cultural, tornando-se uma *commodity* (JORDÃO, 2004), um produto. Em outras palavras, essa língua pode ser vendida e adquirida como um objeto capaz de fazer com que cidadãos de classes sociais e culturas menos privilegiadas subam na escala social. Com isso, muitas pessoas também associam o inglês com uma falsa ideia de “[...] racionalidade e habilidade intelectual” (NORTON, 2007, p. 9). Assim, aqueles que têm um suposto domínio dessa língua são postos em uma posição de destaque em relação àqueles que dominam outras línguas. Reforça-se, portanto, a diferença colonial entre aqueles que detêm o conhecimento validado pelo Norte e aqueles que não o têm.

Além disso, apesar de Giovana citar as questões políticas e econômicas da língua inglesa, pois a *economia gira em torno dos EUA*, ela nos leva a interpretar, por meio de sua declaração, que a hegemonia do inglês é natural, uma vez que é *a língua eleita, [...] não dá pra fugir dela*. Como a entrevistada não tensiona em nossa conversa os fatores que levaram à ascensão da língua inglesa nem a herança colonial/moderna presente nessa naturalidade, não sabemos se suas práticas em sala de aula são questionadoras de tal hegemonia. Consideramos que a falta desse questionamento e, portanto, do desenvolvimento de uma consciência crítica por parte dos alunos, faz com que a língua inglesa continue a ocupar uma posição de superioridade em relação a outras línguas.

Por fim, observamos que esses trechos também reforçam o papel imperialista/colonial da língua inglesa ao localizá-la geográfica e ideologicamente em espaços essencializados do norte global, como EUA, Hollywood etc. Além de

legitimar o poder desses locais, tal visão de língua está associada à famosa tríade herderiana de língua, comunidade e território (CANAGARAJAH, 2013), paradigma base na concepção moderna de língua e fundamental aos processos de colonização.

No sentido oposto do posicionamento tomado por Giovana e Aline, o professor Anderson reconhece que a língua inglesa não é neutra, mas, sim, política, histórica e imersa em relações de poder. Tal posicionamento parece ficar claro na seguinte fala:

[O inglês] está presente em muita coisa que é feita, produzida, divulgada, disseminada etc., e acho que conhecer ele, conhecer a língua ou, né, ter acesso aos recursos da língua pra poder entender te dá acesso a uma gama maior de discussões, de possibilidades, de opções. Então, acho que ele funciona nesse sentido, mas isso não é neutro, não é isento de poder, não deixa de segregar pessoas ou excluir pessoas disso ou dar certo poder para pessoas e às vezes não, também [...]. (Anderson)

Segundo o docente, ao mesmo tempo em que essa língua é hegemônica e dominante no mundo globalizado – permitindo, por meio dela, acesso a certos bens –, ela também pode excluir e marginalizar seres e conhecimentos diferentes.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a forma como uma das professoras afirma selecionar materiais para a sala de aula. Segundo Aline, quando o livro didático adotado pela instituição não é suficiente para determinado propósito, ela costuma levar mais exercícios gramaticais, conforme o trecho a seguir:

Trago [exercício] extra de gramática [...]. [...] tem aquele do Murphy⁶⁴, [...] ou os exercícios que têm no livro do professor, do AEF⁶⁵, geralmente é de material assim. Além dos de gramática, eu faço os [exercícios] de vocabulário também [...]. Eu sempre procuro outros livros que têm teacher pack, teacher resources. (Aline)

⁶⁴ As gramáticas de Raymond Murphy, publicadas pela editora Cambridge, são materiais bastante conhecidos mundialmente e que contemplam diferentes fases e propósitos relacionados ao aprendizado da língua inglesa. Esses livros centram-se, basicamente, em explicações gramaticais e exercícios mecânicos sobre os temas apresentados.

⁶⁵ A professora refere-se à coleção *American English File (AEF)*, da editora Oxford. Atualmente, o Celin adota o livro *American English File – Starter* para os níveis Básico 1 e 2. Entretanto, outros materiais da coleção já foram utilizados nos cursos da instituição.

Nota-se que, para além de demonstrar uma preocupação forte com relação à estrutura da língua – a qual fica evidente no trecho antes referido –, Aline cita apenas materiais publicados por grandes editoras do norte global. Entendemos a facilidade e as vantagens dos materiais produzidos por esses centros hegemônicos, já que professores, frequentemente, convivem com condições precárias de trabalho, limitações de tempo, bem como exigências institucionais a respeito da escolha do livro didático. Contudo, ressaltamos a importância de um uso crítico e questionador desses materiais, já que muitos deles estão distantes da realidade local e, por vezes, propagam crenças e pensamentos que reforçam a linha abissal. No uso acrítico desses materiais, portanto, corremos o risco de nos tornarmos simples consumidores do que é produzido nesses espaços de poder, ao invés de produtores ativos do nosso próprio conhecimento.

Com relação aos outros três professores entrevistados, todos eles declararam ter uma relação mais independente com relação aos livros didáticos, utilizando-se, por exemplo, de materiais criados por eles mesmos a partir de demandas e observações locais. Sob nosso ponto de vista, tal posicionamento mostra indícios de desobediência epistêmica, que será discutida na seção seguinte.

6.2 Traços desobedientes na perspectiva translíngua de ILF

Como discutido em tópicos anteriores, entendemos desobediência epistêmica como o questionamento de padrões hegemônicos, a fim de promover a copresença e coexistência de diversas epistemologias. Ao pensarmos na nossa área de atuação, isto é, no ensino da língua inglesa, reconhecemos o quanto as contribuições da perspectiva translíngua de ILF nos parecem indicar um caminho direcionado à desobediência de uma lógica estabelecida e naturalizada, a qual está intimamente relacionada a imposições ocidentais/coloniais. Dessa forma, quando falantes da língua inglesa negociam sentidos a partir de seus valores, interesses e repertórios linguísticos, eles estão desafiando práticas e pensamentos

considerados universais e transformando as realidades, ainda que apenas nos seus espaços específicos.

Nesse sentido, ao operarmos nas fissuras dos discursos hegemônicos referentes à língua inglesa, permitimos que as percepções, conhecimentos e necessidades daqueles que tradicionalmente são/foram silenciados e marginalizados sejam finalmente consideradas. Em outras palavras, no momento em que o falante de inglês demonstra agentividade e incentiva construções coletivas de conhecimento, sem sobrepor umas a outras, ele está trazendo justiça epistêmica, a qual, de acordo com Sousa Santos (2007), não está separada da justiça social global.

Destacaremos, por meio de trechos retirados das entrevistas, indícios de uma perspectiva translíngue de ILF nas falas dos professores. Com isso, reconhecemos, no discurso de alguns dos docentes, um possível caminho rumo a uma prática mais decolonial.

Um dos fatores que nos chamou a atenção e nos fez associar ILF e práticas translíngues com os caminhos decoloniais foi a forte preocupação de três dentre quatro professores com uma construção de práticas orientadas para os contextos específicos, visando alinhar-se aos anseios e realidades locais. Assim, quase todos comentaram a respeito da urgência de escutar os desejos dos alunos, bem como de conhecer os sujeitos que estão ali e o contexto que eles ocupam. Com o intuito de tornar o ensino/aprendizado mais coeso, muitos dos professores questionam imposições institucionais, principalmente aquelas referentes ao uso do livro didático. Nesse sentido, quando os docentes foram questionados acerca da relação com o material adotado pelo Celin, três dos quatro afirmaram transformá-lo de acordo com o interesse dos temas apresentados no livro, sempre tendo em conta os discentes.

Sobre isso, Giovana afirma que *uma coisa que puseram na minha cabeça é [que] [...] vocês não são escravos do livro, o livro é escravo de vocês, então eu faço com ele o que eu quero*. Seguindo a mesma linha de raciocínio, José afirma que *se eu acho chato [um conteúdo do livro didático], eu pulo e tento trazer alguma coisa diferente, [...] algo que faça mais sentido para a vida dos alunos*.

Vemos aqui um exemplo da resistência, pois, apesar de o livro didático ser um produto vindo do norte global, o qual, em decorrência da colonialidade, adquire um *status* de superioridade e poder simbólico (BORDIEU, 1991) sobre o trabalho dos professores, os docentes ainda agem nas possíveis brechas (DUBOC, 2012), demonstrando controle e agência sobre seu uso.

Além da preocupação com o ensino situado, outra característica da perspectiva translíngua de ILF está na não separação entre as línguas, considerando que a competência comunicativa do falante está em sua habilidade de lançar mão de todos os seus recursos semióticos. Com relação a tal aspecto, três falas dos professores nos chamaram atenção. Primeiro, Giovana afirma: *[o] que que meus alunos vão fazer? Falar. E falar em que língua? Inglês, porque foi assim que eu aprendi. Eu dificilmente falo com meus alunos em português*. Por sua vez, José comenta: *[e]u comecei com a crença de que a aula deveria ser toda em inglês, por conta das professoras que eu tinha observado anteriormente, mas eu fui mudando de perspectiva... principalmente fora de sala de aula*. Por fim, temos a fala de Aline:

Eu digo [que] é inglês brasileiro [...]. [...] às vezes eu uso as nossas mesmas, as nossas idioms, [...] e eu tento traduzir elas pro inglês e pronto assim, sabe. E se alguém que só fala inglês não entende, aí eu tento explicar o que que significa, mas eu sempre tento trazer as coisas do Brasil, também, pro inglês. (Aline)

No caso do posicionamento da Giovana, podemos observar uma total separação entre o inglês e o português, e a crença no fato de que a aprendizagem deve acontecer dessa forma. Essa crença parece estar atrelada ao processo de aprendizagem da própria professora: *foi assim que eu aprendi*. A presença da língua materna como uma influência negativa no aprendizado é característica de uma perspectiva normativa de ILE, que, como afirmam Jordão e Marques (2018, p. 56), acaba “[...] estabelecendo padrões binários de certo e errado, correto e incorreto, possível e impossível” (tradução nossa⁶⁶), os quais hierarquizam os usos da língua.

⁶⁶ “[...] establishing binary patterns of right and wrong, correct and incorrect, possible and impossible”.

Por outro lado, José assume que iniciou seu trabalho com essa mesma crença, mas que suas vivências influenciaram uma transformação, *principalmente fora de sala de aula*. Observando, no questionário de perfil socioeducacional, que esse professor está em processo de graduação, acreditamos que suas experiências acadêmicas fazem parte das vivências por ele citadas, o que reforça a importância de processos de formação inicial/continuada.

Por fim, a fala de Aline parece demonstrar a tentativa de permitir a presença dos recursos provenientes da língua que reconhecemos como português nos seus usos em sala de aula. Como apontam García e Wei (2014, p. 42), na prática translíngua, falantes “[...] selecionam recursos de construção de sentidos e os combinam livremente com o intuito de potencializar a construção de sentido, o engajamento cognitivo, a criatividade e a criticidade” (tradução nossa⁶⁷).

Outro aspecto da perspectiva de ILF neste trabalho é o do empoderamento dos falantes e do papel cada vez menos central do modelo do falante nativo, pois o *dono* da língua se torna qualquer falante, com seu próprio repertório (relembrando que as relações de poder não deixam de existir). Esse posicionamento parece estar presente na fala de José:

Gosto de acreditar que é [...] uma questão de alteridade, conhecer outra língua, outras realidades, outras culturas através do aprendizado de uma língua. [...] eu acredito que é isso, é deixar de ensinar um inglês que antes era a língua do outro e tentar ensinar um inglês que seja mais significativo pra esse aluno. (José)

Ele afirma que, antes, o inglês era *a língua do outro*, o que se alinha ao projeto moderno e colonial de um sistema que pertence a uma nação, a um território, mas que isso deixa de ser significativo para o aluno. Aline e Anderson também fizeram afirmações sobre suas visões de ILF:

[...] penso muito sobre... inglês como uma língua, uma língua franca né, que, tipo, você não necessariamente precisa saber tudo o que... gramatical ou de pronúncia pra você se fazer entender e entender o outro [...]. Mas assim, sempre pensando na ideia de que isso tá, é, questão de contexto, né. (Aline)

⁶⁷ “[...] select meaning-making features and freely combine them to potentialize meaning-making, cognitive engagement, creativity and criticality”.

[...] eu pesquiso o papel do inglês hoje como língua franca, então é impossível que ele não afete as minhas práticas de sala de aula. Então, eu trago muita coisa do que eu tenho pesquisado, do que eu tenho visto que outras pessoas têm feito, né, pra tentar se aproximar dessa forma, aspas, de ensinar o ILF, que a ideia não é ter um modelo, não é ter uma forma única nem nada disso, mas ir adaptando a prática conforme o local onde você tá dando aula. (Anderson)

De certa forma, esses exemplos confirmam nossa expectativa, apresentada na metodologia deste trabalho, de que o contexto da pesquisa ser uma extensão da universidade possibilita que os professores tenham acesso às perspectivas mais recentes da LA. Aline demonstra que o conceito de ILF permeia suas reflexões e não é estranho a ela. Por sua vez, Anderson afirma que não só pesquisa sobre tal assunto, como também busca associar a teoria à prática. A partir das nossas interpretações a respeito do que foi dito nas entrevistas, acreditamos que ambos os professores associem ILF à ideia de que a comunicação, a inteligibilidade e a localidade têm mais relevância que normas pré-estabelecidas. Assim, conforme assinala Aline, o importante é [...] *se fazer entender e entender o outro*. Já Anderson aponta que, em ILF, a ideia não é [...] *ter um modelo, não é ter uma forma única nem nada disso, mas ir adaptando a prática conforme o local onde você tá dando aula*.

É interessante relembrar a forma fluida pela qual os professores se relacionam com a língua inglesa, pois, como mencionamos anteriormente, fazemos parte da colonialidade. Esse conflito no qual professores se situam pode ser observado, por exemplo, na fala de Anderson:

[...] é complicado dosar até que ponto a gente consegue realmente inserir essas coisas [perspectivas de ILF] na nossa prática, até que ponto o material didático, o sistema de avaliação, o local onde você trabalha te dá esse tipo de suporte pra poder ir fazendo essas mudanças, mas acho que elas vão vindo aos poucos, muito na forma como a gente trabalha certos assuntos, ou conduz as aulas, ou lida com a fala/escrita/produção dos alunos. (Anderson)

Outro exemplo desse conflito está na fala de Aline, quando ela afirma que *[a]ntes de pensar numa atividade de speaking, eu preciso saber se eles vão ter condições de produzir aquilo. Daí eu sempre fico muito na dúvida, será que eu tenho que fazer um monte de exercícios de gramática?*

Observamos que Anderson reconhece inúmeras adversidades contextuais que podem dificultar ao professor a adoção de um pensamento ILF ou translíngue, elementos que são construídos ou concebidos a partir de uma perspectiva moderna/colonial de ILE e que têm forte poder simbólico, ou seja, muitas vezes servem de parâmetro e guia para as práticas dos professores. Entretanto, esse professor também enxerga um espaço de agência, uma possível brecha (DUBOC, 2012) para as mudanças. Em nosso entendimento, no ensino de ILF, o importante é alterar “[...] conceitos-base (língua, erro, competência etc.) que regem nossas práticas e, principalmente, trazer para os alunos a conscientização sobre o papel da língua inglesa, a natureza híbrida das formas linguísticas e a realidade fluida das interações comunicativas” (HAUS, 2019, p. 68). Além disso, como Anderson coloca, as mudanças estão vindo aos poucos, na forma como o professor conduz as aulas e lida com a produção dos alunos.

No caso da fala de Aline, notamos uma discrepância desse trecho com seu discurso sobre o conceito de ILF citado anteriormente. Primeiro, ela minimiza a importância da gramática ao falar de ILF. Posteriormente, com relação a como planeja suas atividades, ressalta a necessidade do foco na estrutura, sendo que esse trecho é apenas um exemplo das diversas vezes que a professora citou, na entrevista, o papel da gramática em suas aulas. Nas práticas translíngues, a estrutura não deve deixar de ser ensinada, mas dado que a gramática é gerada na prática e não pré-existente a ela, a negociação se torna o foco, se torna primária ao sentido.

Por meio dos discursos dos professores, notamos que, em determinados momentos e em diferentes graus, para uns e para outros, há um aparente movimento de reflexão e reestruturação das próprias práticas docentes ao incluir diversas vozes, deslocar o falante nativo do centro de sua prática, bem como questionar imposições vindas de contextos bastante distantes daqueles nos quais tais docentes atuam. Entretanto, ainda há um caminho de desconstruções e reflexões a percorrer, afinal, todos nós somos fruto da colonialidade e, por isso, fomos programados pelo pensamento europeu/colonial. É necessário desaprender aquilo que nos é colocado como natural, em um constante *esforço*

decolonial (ANDREOTTI *et al.*, 2015), a fim de garantir justiça social e justiça cognitiva global (SOUSA SANTOS, 2010).

Vale reforçar que nem todas as atitudes que aparentam um empoderamento dos falantes de inglês ou desconstrução da própria ideia de língua têm uma preocupação com a justiça social e diminuição do abismo social existente entre aqueles que estão deste e daquele lado da linha abissal. Preocupamos, por exemplo, a cooptação pelo neoliberalismo das ideias propagadas pela perspectiva de ILF, pois, no capitalismo neoliberal, as desigualdades são preservadas com o intuito de se manter a estrutura social, a qual, por sua vez, é sustentada pela exploração, hierarquização e exclusão de seres e saberes. Como consequência, promove-se a transformação e o empoderamento para poucos falantes de inglês, enquanto outros permanecem à margem, sem voz e sem possibilidades de ter contato com tais discussões. Portanto, para que promovamos a ecologia dentro do ensino e aprendizado da língua inglesa, é necessário lutar, coletivamente, contra a lógica neoliberal.

7 Considerações finais

O reconhecimento da colonialidade que permeia os diversos processos de globalização, de construção de conhecimento, de dominação e, principalmente para nós, de ensino e de aprendizagem de inglês leva-nos a buscar caminhos e opções decoloniais. Pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na LA parecem se posicionar em uma tentativa de observar os fenômenos que envolvem a língua inglesa de forma menos opressora e hierárquica, bem como mais realista e adequada aos nossos objetivos comunicativos atuais, como é o caso da visão de ILF e práticas translíngues (apesar de reconhecermos que não são perspectivas totalmente desprendidas da colonialidade). Neste artigo, portanto, buscamos olhar para discursos de professores de inglês a respeito de suas práticas, a fim de observar elementos que indicassem uma perpetuação do pensamento colonial ou uma possível desobediência epistêmica.

Por meio de nossas leituras das falas dos participantes, pudemos observar que, como sujeitos inseridos na colonialidade, os professores muitas vezes estão reproduzindo valores que mantêm perspectivas normativas e relações de poder assimétricas. Por isso, lembramos aqui a importância, conforme aponta Palhares (2011, p. 12), de nos questionarmos: “[...] que valores linguístico-culturais estão sendo transmitidos no processo de ensino-aprendizagem e como estes têm ajudado a manter as relações de poder e de desigualdade e a reproduzir o ‘status quo’?”. Por outro lado, os participantes de nossa pesquisa também demonstram estar lançando mão de sua agência, muitas vezes agindo através de brechas (DUBOC, 2012), em direção a posicionamentos mais decoloniais. Assim sendo, gostaríamos de reformular a pergunta de Palhares (2011) e destacar a importância de pesquisas que investiguem esses valores linguístico-culturais que estão sendo transmitidos através do seguinte questionamento: como estes têm ajudado a manter e/ou *questionar* as relações de poder e de desigualdade e a reproduzir e/ou *resistir* o *status quo*?

Além disso, reforçamos o quanto um contexto acadêmico e rico em oportunidades, como é o caso do Celin – UFPR, precisa usufruir de seus espaços para manter um trabalho de formação inicial e continuada. Considerando o quanto a colonialidade permeia nosso ser e tudo aquilo que nos rodeia, conscientizar sobre o que é ILF, prática translíngua ou decolonialidade não é suficiente para modificar salas de aula de maneira efetiva e considerável. É necessário unir teoria e prática, promover uma formação que apresente conceitos relevantes relacionados com práticas concretas e situadas, reconhecendo os cotidianos e realidades em que esses sujeitos estão inseridos. Em suma, é necessário que haja um engajamento crítico, a fim de que efetivamente sejam reconstruídas práticas menos violentas e opressoras e mais adequadas a cada contexto histórico-social de atuação.

Referências

ANDREOTTI, Vanessa; STEIN, Sharon; AHENAKEW, Cash; HUNT, Dallas. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015. Disponível em: <http://representing-education.gertrudecotter.info/wp-content/uploads/2016/08/andreotti-stein-ahenakew-hunt-decolonization.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BORDIEU, Pierre. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press, 1991.

CANAGARAJAH, Suresh. Lingua Franca: English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, v. 91, n. s1, p. 923-939, 2007.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. NY: Routledge, 2013.

DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique; MARTINEZ, Juliana. The Locus of Enunciation as a Way to Confront Epistemological Racism and Decolonize Scholarly Knowledge. *Applied Linguistics*, v. Adv A, p. 1-6, 2019.

DUBOC, Ana Paula M. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês*. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FRIEDRICH, Patricia. MATSUDA, Aya. When Five Words Are not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. *International Multilingual Research Journal*, v.4, n. 1, p.20-30, 2010.

GARCÍA, Ofélia. WEI, Li. The Translanguaging Turn and Its Impact. In: GARCÍA, Ofélia. WEI, Li. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, p. 19-44, 2014.

GROSGOUEL, Ramón. Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 19, p. 31-58, jul-dez, 2013.

HAUS, Camila. Inglês como Língua Franca e prática translíngue: uma perspectiva possível. *Versalete*, v. 7, n. 12, p. 51-71, 2019.

JENKINS, Jennifer. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A língua inglesa como commodity: Direito ou obrigação de todos? *Conhecimento local e conhecimento universal*, v.3, n. 1, p. 272-295, 2004.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Letras & Letras*, v. 26, n. 2, 21 mar. 2010.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARQUES, Anderson Nalevaiko. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: Shaking off some “good old” habits. In: GIMENEZ, Telma; KADRI, Michele Salles El; CALVO, Luciana Cabrini Simões. *English as a Lingua Franca in Teacher Education - A Brazilian perspective*. 1ed, De Gruyter Mouton, p. 53-68, 2018.

KUMARAVADIVELU, Bala. Dangerous liasion: Globalization, Empire and TESOL. In: EDGE, Julian. (Ed.). *(Re)Locating TESOL in an age of empire*. New York: Palgrave Macmillan, p. 1-26, 2009.

MAHER, Terezinha. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 33-48, jan./jun. 2010.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (ed). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Bristol: Multilingual Matters Ltd, p. 1-37, 2007.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del sur: contribuciones al desarrollo de un concepto. In CASTRO-GOMÉZ, Santiago, GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (compiladores). Bogotá: siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Ciencias Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 127-168, 2007.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março 2008.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Glocal Languages, coloniality and globalization from below. In: GUILHERME, Manuela; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. *Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness – The South answers back*. 1ed. NY: Routledge, p. 17-41, 2019.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidades em política. *Cadernos de Letras da UFF*. Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para

poder re-aprender – Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. *Revista del IIICE*. n. 35, p. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso].

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 13-44, 2006.

MUFWENE, Salikoko. Globalization, Global English, and World English(es): Myths and Facts. In: COUPLAND, Nikolas. (ed). *Handbook of Language and Globalization*. New Jersey: Wiley-Blackwell, p. 31-55, 2010

NORTON, Bonny. Critical literacy and international development. *Critical literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2007.

PALHARES, Ana Cristina de Moraes Hazin. Língua, cultura, educação e colonialidade: Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva pós-colonial. *Interfaces de Saberes*, v. 12, n. 1, 2011.

PENNYCOOK, Alastair. *English and the discourses of colonialism*, Londres: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. Translingual English. *Australian review of applied linguistics*, v. 31, n. 3, p. 30.1-30.9, 2008.

QUIJANO, Anibal. Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, v. 1, n. 3, 2000.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como Língua Franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: Por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas e Letras*, v. 19, n. 44, p. 93-112, 2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Beyond abyssal thinking: from global lines to ecologies of knowledge. *Review* (Fernand Braudel Center), v. 30, n. 1, p. 45-89, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura, MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 31-83, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Artigo recebido em 20 de maio de 2020 e aceito em 6 de agosto de 2020.

Os deslocamentos da criança no interior do reformulável e sua constituição subjetiva na aquisição da escrita: um olhar pecheutiano

Child's displacements within the realm of what can be reformuled and his/her subjective constitution in the writing acquisition: a Pecheutian perspective

Giovane Fernandes Oliveira*

RESUMO: Este artigo analisa sequências discursivas (SDs) de aquisição da escrita à luz da análise do discurso pecheutiana, bem como das reflexões de Indursky (2016) sobre as *determinações discursivas da escrita* e de Zapelini (2016) sobre a *escrita de entremeio*. O corpus analítico envolve duas SDs de um menino acompanhado longitudinalmente em sua relação inicial com a escrita. Conclui-se que a aquisição da escrita não se reduz a um processo cognitivo de aprendizagem ou a um processo sociointeracional de uso da língua: trata-se de um processo de transformação simbólica sem início nem fim, pois o sujeito muda sua relação com o escrito a cada nova diferente formação discursiva (FD) em que se insere e mesmo no interior de uma única FD.

PALAVRAS-CHAVE: discurso; enunciação; constituição subjetiva; aquisição da escrita.

ABSTRACT: This article analyzes discursive sequences (SDs, in the Portuguese text) of writing acquisition through Pecheutian Discourse Analysis, as well as Indursky's reflections (2016) about the writing discursive determinations and Zapelini's ones (2016) about the *intersperse written*. The analytical corpus consists of two SDs of a boy longitudinally assisted in his initial relationship with writing. The paper concludes that the writing acquisition is not reduced to a cognitive learning process or a social interactional process of language use: it is a symbolic transformation process without beginning or end, since the subject changes his/her relationship with writing with each new different discursive formation (FD, in the Portuguese text) in which the subject inserts himself/herself and even within a single FD.

KEYWORDS: discourse; enunciation; subjective constitution; writing acquisition.

* Doutorando em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG-Letras) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Bolsista de Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), gio.ufrgs@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8251-8353>.

Uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtraímo-nos a seu efeito, nem concebermos qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes. Mas de que modo se opera essa transformação de/em alguém que passa a ver o que não via e é assim capturado pela escrita enquanto funcionamento simbólico?

Cláudia de Lemos

1 Um recorte temático

Renomada linguista brasileira no campo da aquisição da fala, em que inaugurou, a partir da linguística saussuriana e da psicanálise lacaniana, uma perspectiva teórica para explicar como a criança se constitui sujeito falante, Claudia de Lemos (2009) reflete sobre a aquisição da escrita em texto no qual consta a epígrafe acima.

Nesse texto, a *linguagem/língua* é concebida pela autora não como um sistema representacional ou uma atividade interativa, mas como um objeto que é efeito de seu próprio funcionamento simbólico. Já o *sujeito* que se relaciona com tal objeto é visto como uma posição discursiva produzida por esse mesmo funcionamento simbólico, e não como um sujeito cognoscente ou um indivíduo empírico. Por sua vez, a *escrita* é compreendida não como um objeto de conhecimento ou uma forma de representação da linguagem/língua, e sim como uma prática linguístico-discursiva transformadora do sujeito. Finalmente, a *aquisição da escrita* é entendida como um processo irreversível de transformação pelo simbólico – e não como a aquisição de um saber que se estabiliza após um dado estágio cognitivo ou somente como um processo de mudança da relação interacional sujeito/linguagem.

A partir dessas concepções, De Lemos (2009) distancia-se das abordagens cognitivistas e sociointeracionistas predominantes no campo aquisicional, deslocando a ênfase da aprendizagem da escrita para a *constituição subjetiva* da criança ao aceder à condição de escrevente. Outra diferença relevante da perspectiva da linguista quanto às abordagens cognitivistas e sociointeracionistas

diz respeito ao papel do *outro*, tomado não como um mero provedor de *input* ou apenas como um interlocutor fisicamente presente ou representado que exerce uma função mediadora ou facilitativa nesse processo, mas como uma instância representativa da língua em sua manifestação escrita e um intérprete que reconhece como significante a escrita da criança, introduzindo-a no mundo letrado. A autora observa, contudo, que “essa interpretação não tem origem no adulto mas no discurso em que ele próprio, submetido ao funcionamento lingüístico-discursivo [sic], é significado” (DE LEMOS, 2009, p. 27), o que a leva a sugerir que “A Análise do Discurso da linha francesa e a psicanálise são os espaços de teorização que permitiriam desenvolver esse e outros aspectos dos processos de identificação envolvidos nesse funcionamento [o da escrita em aquisição]” (DE LEMOS, 2009, p. 27)

Provocado por tal sugestão da autora, tenho por objetivo, neste artigo, apresentar uma possibilidade de análise de sequências discursivas de aquisição da escrita a partir da perspectiva teórica do filósofo francês Michel Pêcheux⁶⁸.

Inaugurada em 1969, com o livro *Análise Automática do Discurso* (doravante, *AAD-69*), resultado da tese de doutoramento de Pêcheux, a perspectiva discursiva pecheutiana foi submetida, por seu fundador, a transformações e deslocamentos teórico-metodológicos até 1983, ano de seu falecimento. A análise do discurso iniciada pelo autor (doravante, AD) perdeu força na França após sua morte, com a dispersão do grupo de pesquisadores que se reunia em seu entorno (*cf.* MALDIDIER, 2003), e conheceu avanços significativos no Brasil, com os trabalhos de Eni Orlandi e de estudiosos alinhados teoricamente à autora.

Devido aos limites deste artigo e à sua natureza mais teórico-analítica do que epistemológica, restringir-me-ei, aqui, aos seguintes textos de Pêcheux: o já

⁶⁸ Não desconheço a existência de estudos que, filiados à perspectiva linguístico-psicanalítica de Claudia de Lemos, debruçam-se sobre a teorização e a análise da relação criança-escrita. Dentre tais estudos, destacam-se o de Borges (2006) e o de Bosco (2006). Entretanto, no artigo ora apresentado, sigo na direção apontada por De Lemos (2009) de uma interface entre os estudos de aquisição da escrita e os estudos discursivos pecheutianos. Ainda assim, como o leitor verá na seção analítica, dialogarei com algumas ideias de Bosco (2006) sobre a relação entre a escrita inicial e o nome próprio.

referido livro *AAD-69*, o artigo de 1971 intitulado *Língua, “linguagens”, discurso* (2015) e os trabalhos, ambos de 1975, *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas* (2014)⁶⁹ e *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (2014). Trata-se, então, de uma reflexão ancorada nas duas “épocas” iniciais da AD (1969-1975), das três delineadas por Pêcheux (2014).

Além desse recorte teórico *macro* na obra pecheutiana, opero ainda um recorte teórico *micro* no interior dos textos selecionados, neles focalizando as seguintes noções centrais: *formação discursiva*, *interdiscurso*, *intradiscurso*, *língua*, *enunciação* e *discurso*. Em torno destas, gravitam noções-satélite, como *formação ideológica*, *esquecimento nº 1*, *esquecimento nº 2*, *condições de produção*, *pré-construído* e *discurso transversal*⁷⁰.

Às reflexões de Pêcheux, recuperadas na primeira parte da seção 2 (cf. 2.1), alio as reflexões de duas autoras brasileiras, Freda Indursky e Clésia da Silva Mendes Zapelini, que deslocam as ideias do filósofo para teorizarem, respectivamente, sobre a escrita (cf. 2.2) e sobre a aquisição da escrita (cf. 2.3). Após o recorte teórico da seção 2, procedo, na seção 3, a um recorte analítico, esboçando uma análise de sequências discursivas de aquisição da escrita, e, na seção 4, formulo algumas considerações sobre o trajeto percorrido.

⁶⁹ Embora esse artigo do número 37 de *Langages* tenha sido escrito em coautoria com a linguista Catherine Fuchs, referir-me-ei, no corpo do texto, a Pêcheux, pois privilegiarei a primeira parte do artigo – mais teórica –, que Maltidier (2003) atribui ao filósofo, do que se pode inferir que a segunda parte – mais técnica – ficou a cargo da linguista. Entretanto, após as citações diretas, nas referências entre parênteses, ambos os autores serão mencionados.

⁷⁰ Como já dito, Pêcheux efetuou modificações conceituais e procedimentais em sua perspectiva discursiva, de modo que as noções acima mencionadas recebem diferentes formulações no curso de suas elaborações teóricas. No entanto, uma vez que mapear as mudanças às quais foram submetidas tais noções extrapola os limites do presente estudo, circunscrevo a abordagem deste às formulações que mais contribuem à problematização do tema aqui eleito para investigação: a aquisição da escrita.

2 Um recorte teórico

2.1 *Formação discursiva, interdiscurso, intradiscurso, língua, enunciação e discurso*

Noção tomada de empréstimo de Michel Foucault e ressignificada teoricamente por Jean-Jacques Courtine e Michel Pêcheux, a *formação discursiva* (FD) é concebida por estes como a representação, na linguagem, de uma *formação ideológica* (FI) – posição numa dada formação social caracterizada pela luta de classes. A FD determina o que pode e deve ser dito em dada situação e, assim, interpela os indivíduos em sujeitos do seu discurso. Para Pêcheux, o sentido das palavras/expressões/proposições produz-se no interior de uma FD, mas apresenta um caráter opaco devido a sua dependência em relação ao *interdiscurso* enquanto exterioridade constitutiva das FDs, caracterizado pelo “fato de que ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2014, p. 151, aspas e itálicos do autor).

Tal dependência ocorre, de uma parte, pela evidência do *sujeito* como causa e origem de si (esquecimento nº 1, ideológico-inconsciente) e, de outra parte, pela evidência do *sentido* como literal e transparente (esquecimento nº 2, enunciativo). Esse duplo efeito de evidência deve-se ao fato de que a FD simula o interdiscurso no *intradiscurso* enquanto “funcionamento do discurso com relação a si mesmo”, encadeando “o que eu digo *agora*, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi depois; portanto, o conjunto de fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’” (PÊCHEUX, 2014, p. 151, aspas e itálicos do autor).

Logo, na base dos esquecimentos ideológico-inconsciente e enunciativo, está a simulação, pela FD, do interdiscurso no intradiscurso enquanto fio do discurso do sujeito. Segundo Pêcheux, o intradiscurso é estruturado a partir do

encadeamento de *pré-construídos* (já ditos provenientes de discursos anteriores, mas ignorados em sua procedência e considerados portadores de um sentido cristalizado) por meio do *discurso transverso* (processo de articulação de enunciados que atravessa e conecta os pré-construídos no fio discursivo). Acrescenta o autor que a *forma-sujeito*, pela qual o sujeito do discurso identifica-se à FD que o constitui, incorpora e dissimula os elementos interdiscursivos – pré-construídos e discursos transversos –, fazendo o intradiscurso parecer uma interioridade não determinada por uma exterioridade e fundando a *unidade imaginária do sujeito*, a qual o faz esquecer-se daquilo que o determina, em um efeito idealista de autonomia.

Já a *língua* é tomada por Pêcheux como a base material sobre a qual se realizam os *processos discursivos*, entendidos como o funcionamento da língua em relação a representações postas em jogo nas relações sociais. Conforme o filósofo, a base linguística funcionando em relação a ela própria comporta, de um lado, o *léxico* enquanto conjunto estruturado de elementos articulados sobre a sintaxe e, de outro lado, a *sintaxe* enquanto modo de organização dos traços das referências enunciativas.

A *enunciação*, por sua vez, é assumida por Pêcheux como o conjunto de mecanismos internos à base linguística que articulam sobre ela os processos discursivos, delimitando as fronteiras entre o dito/selecionado e o não dito/rejeitado. De acordo com o estudioso, além de possibilitar a tomada de posição do sujeito quanto às representações postas em jogo nas relações sociais, a enunciação é também um “espaço imaginário que assegura ao sujeito falante seus *deslocamentos no interior do reformulável* de forma que ele faça incessantes retornos sobre o que formula” (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 178, *itálicos dos autores*). Tais deslocamentos enunciativos consistem em retornos do sujeito sobre o seu discurso, antecipações do efeito deste, tentativas de explicitação ou reformulação do seu dizer. A enunciação acoberta, para o sujeito identificado a uma FD, a exterioridade constitutiva desta, fazendo-o esquecer-se daquilo que o determina, como se fosse um interior sem exterior (esquecimento

nº 1), e fazendo-o esquecer-se de que há outros sentidos possíveis, como se a significação fosse transparente e naturalizada (esquecimento nº 2).

Finalmente, o *discurso* é definido por Pêcheux não como “uma transmissão de informação entre *A* e *B* mas, de modo mais geral, [como] um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos *A* e *B*” (PÊCHEUX, 2014, p. 81, itálicos e aspas dos autores). Esses pontos *A* e *B* são compreendidos pelo autor não como organismos humanos individuais, e sim como posições definidas na estrutura de uma *formação social* enquanto conjuntura caracterizada pelo modo de produção dominante e pelas relações de classe. Em outras palavras, trata-se não de sujeitos empíricos, mas de posições sociais – como os lugares de *patrão* e *operário* –, posições *representadas* nos processos discursivos, mas nestes não refletidas como tais, pois o que funciona neles “é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2014, p. 82, itálicos do autor). Também o referente de que falam *A* e *B* se trata de “um *objeto imaginário* (a saber, o ponto de vista do sujeito) e não da realidade física” (PÊCHEUX, 2014, p. 83, itálicos do autor). Logo, assim como os lugares discursivos não consistem em indivíduos de carne e osso, o referente do discurso não consiste numa realidade ontológica existente *a priori*, mas numa realidade discursivizada a partir das imagens dos interlocutores sobre si, sobre o outro e sobre o que falam.

Tais formações imaginárias são indissociáveis das formações ideológicas e das formações discursivas, como indissociáveis são as relações língua-discurso e interdiscurso-intradiscurso. Essas formações e relações determinam a enunciação do sujeito do discurso em diferentes práticas discursivas, dentre as quais a prática da escrita. Sobre isso, tratam as seções seguintes.

2.2 As determinações da prática discursiva da escrita

A partir da análise do discurso pecheutiana, Indursky (2016) desenvolve uma profunda e instigante teorização sobre as determinações da prática discursiva da escrita. Segundo a autora, a escrita é uma prática discursiva e, por isso, *social e política*, realizada por um sujeito interpelado pela *ideologia* e afetado pelo *inconsciente*.

Conforme Indursky (2016), a escrita procede a uma retomada de saberes inscritos no interdiscurso, a partir de um trabalho entrecruzado da *interpretação*, da *memória* e do *esquecimento*. Vista como um processo discursivo, a escrita é algo em movimento e, apesar de poder ser suspensa, pausada ou interrompida, não tem um fim, pois pode sempre ser retomada e continuada. A autora defende ainda que o processo de escrita, caracterizado por um efeito de abertura e incompletude, tem como produto o *texto*, o qual é, ao contrário, caracterizado por um efeito de fechamento e completude. Para Indursky (2016), porém, o texto não passa de uma *unidade provisoriamente estruturada*, que pode ser desestruturada a qualquer momento por meio de um trabalho de *leitura* ou de *escritura*. É na relação entre tais trabalhos que a autora se detém, refletindo sobre

a possibilidade que o sujeito-autor tem de ocupar o lugar discursivo do outro, do leitor, **retornando a seu próprio texto** para sobre ele fazer uma leitura desestabilizadora de seu efeito de completude, seja para se autocorrigir, seja para trazer outros fios discursivos que, por diversos motivos, não puderam ser contemplados anteriormente e tramá-los àqueles que aí já se encontravam. (INDURSKY, 2016, p. 31, negritos meus).

De acordo com Indursky (2016), ao retornar ao seu escrito, o sujeito-autor o transforma no rascunho de um novo texto, abrindo-o novamente ao interdiscurso e se lançando uma vez mais à busca ilusória pela completude e pelo controle de sentidos que insistem em lhe escapar. Como exemplos desse retorno, a autora menciona o trabalho editorial, o trabalho didático, o trabalho acadêmico e o trabalho literário. A estes, eu adicionaria o trabalho realizado pela criança na

dita aquisição da escrita, do que dá testemunho a sequência discursiva analisada na seção 3, a qual mostra a criança *retornando a seu próprio texto* – nos termos de Indursky (2016) – ou – nos termos de Pêcheux e Fuchs (2014) – *deslocando-se no interior do reformulável*.

De uma teorização mais geral, Indursky (2016) passa a uma teorização mais específica, esmiuçando as diferentes articulações a partir das quais podem ser observadas as determinações da prática discursiva da escrita. Dentre tais articulações, destacam-se as seguintes:

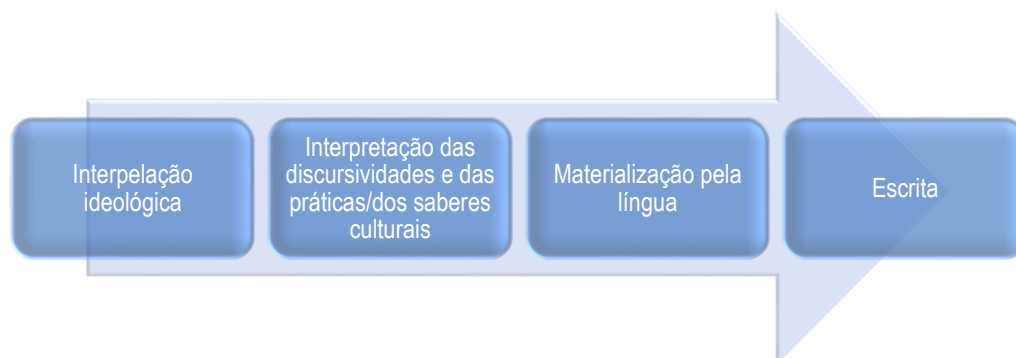
- A articulação interdiscurso-intradiscurso: conforme a autora, a escrita fornece *materialidade linguística* a saberes dessintagmatizados e desnivelados que circulam na FD e no interdiscurso e, ao serem conectados no intradiscurso pelo trabalho discursivo do sujeito, promovem, a um só tempo, a atualização de uma memória e o apagamento dos vestígios da exterioridade no interior do texto.
- A articulação língua-ideologia: segundo Indursky (2016), a língua – concebida como opaca e sujeita a jogos, falhas e equívocos que podem provocar deslizamentos e derivas de sentidos – viabiliza, por intermédio de uma *sintaxe discursiva*, a materialização na escrita dos saberes provenientes da FD e do interdiscurso, saberes estes ideológicos porque historicamente determinados.
- A articulação ideologia-cultura: para a pesquisadora, a ideologia materializa-se na escrita, nela imprimindo *direções de sentido e efeitos de evidência* que interpelam o indivíduo em sujeito de seu discurso escrito. A ideologia regula a *interpretação* que esse sujeito faz das discursividades e das *práticas/dos saberes culturais*, sendo a cultura entendida por Indursky (2016) como um aparelho ideológico do Estado que envolve um conjunto de práticas diversificadas, desiguais e não homogêneas. Para a autora, tais práticas culturais integram a memória de um corpo social, inscrevendo-se no interdiscurso e funcionando à moda de uma FD, isto é, o sujeito da escrita tanto pode se identificar com os efeitos de sentido

produzidos por essas práticas, repetindo-as, quanto pode questioná-las e, até mesmo, resistir-lhes.

- A articulação memória-esquecimento: Indursky (2016) defende que a condição da escrita é a inscrição do sujeito na discursividade, pois ele precisa de uma memória prévia para poder dizer, mas, paradoxalmente, o resgate de discursos e sentidos anteriores deve ser esquecido, abrindo espaço às retomadas (*identificações*), às reformulações (*contraidentificações*) e às transformações (*desidentificações*).

A reflexão teórica da autora sobre as determinações da prática discursiva da escrita pode ser visualizada a partir do seguinte esquema:

Figura 1 – As determinações da prática discursiva da escrita.



Fonte:: Elaborado pelo autor com base em Indursky (2016).

2.3 A escrita de entremeio

Se Indursky (2016) opera um primeiro deslocamento, da teorização mais geral de Pêcheux sobre o discurso para uma teorização mais específica sobre a escrita, Zapelini (2016) opera um segundo deslocamento, ainda mais específico do que o de Indursky (2016), focalizando a aquisição da escrita.

Em estudo sobre a relação de crianças com a escrita antes da alfabetização formal, à luz da AD pecheutiana, Zapelini (2016) formula a noção de *escrita de entremeio*. Acompanhando uma turma de Educação Infantil ao longo de um ano,

a autora identifica quatro *funcionamentos discursivos* (F1, F2, F3 e F4) que movimentam as produções gráficas infantis antes do Ensino Fundamental I. No cerne de cada funcionamento, a pesquisadora reconhece uma manifestação textual predominante, concebendo *texto* como um objeto simbólico que estabelece uma unidade de sentido com a situação em que circula (cf. ORLANDI, 2008).

No primeiro funcionamento discursivo (F1), as produções escritas emergem em meio a brincadeiras, de modo que o escrever e o brincar são atividades que acontecem simultaneamente, assim como os sentidos são elaborados em conjunto. Devido à interdependência com a ludicidade e à indefinição das formas gráficas, essas produções do F1 são consideradas por Zapelini (2016) como *pré-textos*, os quais impulsionam novos sentidos e novos funcionamentos e são representados pela seguinte fórmula: grafia + sentido = pré-texto.

No segundo funcionamento discursivo (F2), as escritas continuam a ser produzidas em situações lúdicas, mas começam a ganhar novas formas e novos sentidos, pois a presença do texto oral acentua-se durante a elaboração coletiva do texto escrito pelas crianças. Essa unidade entre grafia e oralidade em todas as materialidades do F2 resulta no que a pesquisadora denomina *texto 1*, que recebe a seguinte formulação: grafia + ORAL⁷¹ + sentido = texto 1.

No terceiro funcionamento discursivo (F3), a relação entre a ludicidade e a elaboração das produções enfraquece, visto que a criança já distingue o lúdico do escrito e decide quando deseja parar de brincar para elaborar uma produção escrita. A unidade de sentido predominante no F3 é chamada por Zapelini (2016) de *texto 2* e assim formulada: GRAFIA + oral + sentido = texto 2.

No quarto funcionamento discursivo (F4), a elaboração das produções distancia-se ainda mais das brincadeiras, e a criança passa a usar a grafia para escrever o que deseja, seja com as palavras que conhece ou com aquelas que o adulto lhe apresenta ao ajudá-la em sua produção. Tal ilusória autonomia

⁷¹ Nessa segunda formulação, bem como nas seguintes, Zapelini (2016) grifa em caixa alta o termo que sinaliza o elemento predominante em cada funcionamento discursivo da escrita emergente.

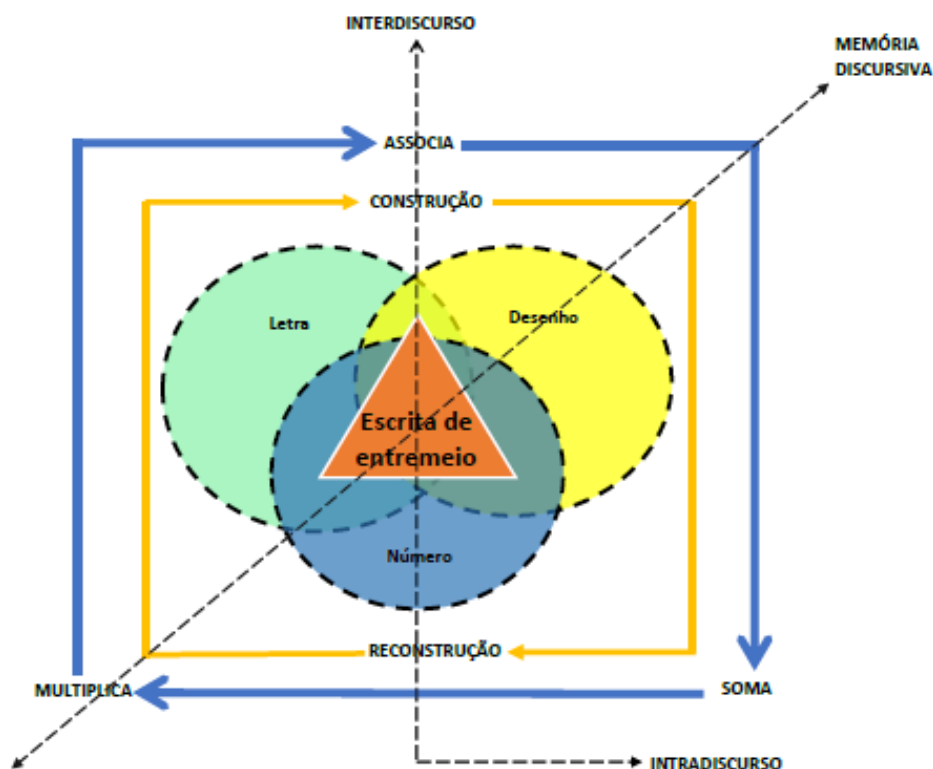
constitui uma unidade de sentido que é denominada pela autora como *texto 3* e esquematizada pela seguinte fórmula: grafia + sentido + ESCRITA = texto 3.

A partir da análise das produções infantis recortadas como sequências discursivas e agrupadas nos quatro funcionamentos acima descritos, Zapelini (2016) conclui que os sentidos que movimentam as produções iniciam em um processo de vai e vem entre brincadeiras, conversações e elaborações das produções, as quais são afetadas tanto pelo discurso escolar quanto pelo discurso familiar:

[...] o sujeito-criança enuncia do lugar social de aluno e também está afetado pela FD pedagógica, pois ao escrever as letras no contexto da escola, onde as letras ficam disponíveis no mural, nas paredes, o sujeito já sofre esse assujeitamento e se subjetiva nesse espaço. Esse sujeito também está afetado pelo LD [lugar discursivo] da família, pois seus familiares, objetivando que se efetive a aprendizagem da escrita e da leitura, oferecem para seus filhos livros com letras e álbuns com imagens e letras. Desse modo, segundo Orlandi (2008, p. 103), “o sujeito se submete à língua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(-se). (ZAPELINI, 2016, p. 137).

De acordo com Zapelini (2016), ao ser afetada pelo que a autora designa *FD pedagógica*, a escrita de entremeio ganha um novo valor simbólico, constituindo-se no encontro entre letras, números e desenhos, os quais formam uma *rede de sentidos* e possibilitam que a criança aprenda a representar com a língua escrita. Tal encontro é ilustrado pela autora mediante a seguinte figura:

Figura 2 – A constituição da escrita de entremeio.



Fonte: ZAPELINI, 2016, p. 138.

Conforme Zapelini (2016), nesse encontro entre letras, números e desenhos, a criança vai significando e criando a sua possibilidade de escrita, construindo e reconstruindo sentidos que oscilam entre a *estabilização* e a *deriva* na articulação do *interdiscurso* com o *intradiscurso* e a *memória discursiva*. Trata-se, para a autora, de um processo de *autoria*, que é marcado pelas *condições de produção* do espaço escolar e que movimenta sentidos e dizeres a cada novo funcionamento discursivo. Nesse processo, a criança transita da *posição sujeito-aluno* à *forma-sujeito aluno* ao identificar-se (não sem momentos de resistência e contraidentificações) à FD pedagógica.

3 Um recorte analítico

As sequências discursivas (SDs) analisadas a seguir fazem parte do *corpus* de minha pesquisa de doutoramento⁷², o qual está sendo constituído a partir de *coletas naturalísticas* (realizadas em ambientes domésticos) e *longitudinais* (ao longo de dois anos e meio, de uma a duas vezes por mês, em sessões com duração entre trinta minutos e uma hora com cada participante).

Tais coletas são realizadas com *duas crianças*: uma menina (Helena), que está sendo acompanhada dos três anos e três meses aos cinco anos e nove meses, antes de iniciar a alfabetização formal; e um menino (Emanuel), que está sendo acompanhado dos seis anos e três meses aos oito anos e nove meses, já em processo de alfabetização. Trata-se, pois, do registro de cinco anos iniciais da relação criança-escrita (dois anos e meio pré-alfabetização e dois anos e meio durante o ciclo desta).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o qual, inclusive, autorizou o uso e a divulgação do *nome próprio* dos participantes, devido ao importante papel que este desempenha na aquisição da escrita, ao funcionar como uma porta de entrada da criança na escrita. Neste trabalho, porém, serão analisadas sequências discursivas de somente uma das crianças: Emanuel.

Concebendo, na esteira de Orlandi (2008) e Zapelini (2016), o *texto* como um objeto simbólico que estabelece uma unidade de sentido com a sua *situação* de produção e compreensão, entendo a SD selecionada para análise como desdobrada, de um lado, em um plano contextual (que denomino *alocução falada*) e, de outro lado, em um plano textual (que nomeio *enunciado escrito*). Esses dois tipos de SD viabilizam uma análise do processo de produção do discurso mais do que uma análise unicamente do produto textual que o materializa.

⁷² Em minha pesquisa de doutoramento, busco formular as bases de um diálogo entre a teoria da linguagem de Émile Benveniste e o fenômeno da aquisição da escrita. É, portanto, um referencial teórico distinto deste que aqui mobilizo.

A SD da locução falada foi transcrita a partir das seguintes notações:

Quadro 1 – Convenções de transcrição.

Episódio	Indicação a) da idade da criança no momento da coleta; b) dos participantes com as três letras iniciais de seu nome, que aparecem nas trilhas de fala; c) da situação da coleta.
Com	Indicação de comentários da situação ou interpretações dos dizeres da criança.
(?)	Indicação de dúvida de transcrição.
XXX	Indicação de palavra ou frase não compreendida pelo transcritor.
<u>Sublinhado</u>	Indicação de tom descendente.
MAIÚSCULAS	Indicação de tom ascendente.
@	Indicação de pausa curta.
@@@	Indicação de pausa longa.
[=]	Indicação de eventos não verbais e breves explicações.
[...]	Indicação de segmentos não relevantes suprimidos na transcrição.
/	Indicação de interrupção brusca de alguma palavra ou frase.
?	Indicação de entonação de pergunta.
!	Indicação de entonação de exclamação.
...	Indicação de turno de fala em suspenso.
,	Indicação de organização de turnos de falas longos ou enumerações.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Silva (2009).

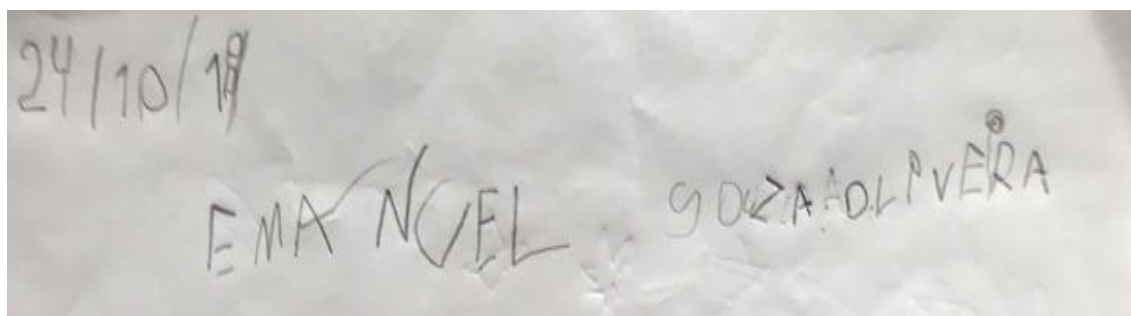
SD1a – Locução falada

Idade da criança: 6;07.14.
Participantes: EMA (criança); GIO (investigador); LIA (sobrinha de 9 anos).
Situação: EMA está em sua casa, sentado à mesa da cozinha com GIO e LIA, a qual o ajuda a escrever seu nome.

LIA: soooou
 EMA: soooou
 LIA: zaaa
 EMA: zaaa @ ooo /
 LIA: não é junto! é espaço [= olhando para EMA escrevendo]
 EMA: não
 LIA: é espaço
 Com: EMA nega e volta o olhar para GIO em busca de apoio.
 EMA: não
 LIA: é sim
 EMA: não

GIO: souza olivera é junto?
Com: EMA nega com um meneio de cabeça ao mesmo tempo em que LIA retoma a palavra.
LIA: não [= nega com a cabeça]
EMA: olha @ eu faço junto
LIA: eu não
EMA: eu sim
LIA: o meu nome não é junto
GIO: tu gosta de fazê junto?
Com: EMA assente com um gesto de cabeça.
GIO: mais ele escreve separado né?
LIA: XXX
GIO: é souza @ olivera @ a gente fala correndo e parece uma palavra só né @ souzolivera
Com: GIO faz um gesto cortante com a mão para sinalizar que são duas palavras distintas e depois faz um gesto fluido para sinalizar que essas palavras são pronunciadas como se fossem uma só.
[...]
GIO: sim souza tava certo @ daí tu dá um espacinho em branco
[...]
GIO: sim mais o olivera já é outra palavra
[...]
GIO: tem qui botá um espaço
Com: EMA olha para GIO e volta a escrever, inserindo mais espaços em branco no que está escrevendo.
GIO: mais espaço @ mais mais mais mais aíí!

SD1b – Enunciado escrito



Na SD1a, EMA tenta escrever seus dois sobrenomes (“Souza” e “Oliveira”), mas se depara com a dificuldade de segmentar graficamente o que para ele consiste numa unidade única. Tal dificuldade, contudo, emerge apenas quando o outro (criança) intervém e segue-se um conflito: “não é junto! é espaçu” / “não” / “é espaçu” / “não” / “é sim” / “não”. EMA compreende que LIA lê como inadequada a sua segmentação não convencional, no entanto discorda dessa leitura. Essa discordância deve-se ao fato de EMA ter uma escuta igualmente

distinta da de LIA: ele ouve seus dois sobrenomes como integrados numa só unidade fônica e reproduz essa escuta em sua escrita, hipossegmentando as duas unidades gráficas numa única (“Souzaoliveira”).

O interessante é que, ao negar a asserção de LIA, EMA volta seu olhar para GIO em busca de apoio, como se a anuência do outro (adulto), a quem parece atribuir a *imagem* de instância legitimadora da escrita convencional na situação discursiva, pudesse reconhecer como legítima a sua produção gráfica. Todavia, em face do desacordo também de GIO, expresso em “mais o olivera já é outra palavra” / “tem que botá um espaço” / “mais espaço @ mais mais mais mais aiií!”, EMA retorna sobre o seu escrito e o reformula, inserindo espaço entre “Souza” e “Oliveira”, como podemos ver na SD1b.

A enunciação atua, aqui, como “espaço imaginário que assegura ao sujeito falante [escrevente] seus *deslocamentos no interior do reformulável* de forma que ele faça incessantes retornos sobre o que formula” (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 178, itálicos dos autores, acréscimo meu). Nos termos de Indursky (2016), vemos o sujeito-autor retornando sobre o seu escrito e transformando-o em rascunho de um novo texto, ao reabri-lo novamente ao interdiscurso na busca (ilusória) pelo controle das formas e dos sentidos em *deriva*. Tais retornos são mediados pela sua *alienação* ao discurso do outro (semelhante) enquanto representante do Outro (tesouro de significantes).

Antes, porém, da alienação, há uma *separação* do discurso do outro: de início, EMA não aceita o que LIA – sua sobrinha mais velha, já alfabetizada e, portanto, ocupante de uma *posição-sujeito* identificada à *forma-sujeito* do que poderíamos chamar de uma *FD alfabetizadora* – diz-lhe sobre o modo como ele deve registrar graficamente o seu nome próprio. Para LIA, cuja mãe partilha com EMA os dois sobrenomes, estes figuram como *pré-construídos* cuja forma e cujo sentido lhe são literais e transparentes, de modo que ela “sabe” que eles devem ser separados por espaço em branco. Como um *discurso transversal*, o discurso do outro (LIA) enquanto representante do Outro (a escrita) atravessa o discurso do sujeito (EMA) e impõe que nele os pré-construídos “Souza” e “Oliveira” sejam

encadeados de uma dada maneira – e não de outra – na linearidade sintagmática do intradiscurso.

Entretanto, devido à discordância de EMA, é preciso que GIO – o adulto da situação, aparentemente visto por ele como a posição discursiva que simboliza o funcionamento da escrita constituída – intervenha para que a criança opere um deslocamento no interior do reformulável e modifique seu enunciado escrito. Esse deslocamento seguido de reformulação atesta a anterioridade constitutiva do *interdiscurso* (atrelado ao esquecimento 1º, ideológico-inconsciente) em relação à *enunciação* (vinculada ao esquecimento nº 2, enunciativo), bem como o papel da *base linguística* como lugar material de realização do discurso enquanto *efeito de sentido* produzido na interlocução. Afinal, o sujeito do discurso primeiramente *se contraiidentifica* com a FD na qual está se inserindo, separando-se do discurso do outro, mas, em seguida, a ela se *identifica* ao alienar-se a esse discurso e ajustar a grafia de seu nome às prescrições da referida FD.

Essa identificação dá-se mediante um trabalho discursivo do sujeito-autor, que recorta um saber do interdiscurso, linearizando-o no enunciado escrito. Tal saber cultural – que dita a maneira “correta” de delimitar visualmente os grafemas sobre a folha de papel – é, assim, interpretado pela criança e revestido de materialidade linguística em seu enunciado escrito. Esse revestimento se processa por intermédio de uma *sintaxe discursiva* (cf. INDURSKY, 2016), que sintagmatiza grafemas primeiramente na composição de uma mesma unidade gráfica e, posteriormente, na recomposição dessa unidade em duas outras, separadas pelo branco.

Interdiscurso e enunciação estão, portanto, ligados por “uma relação de dominância que se pode caracterizar dizendo que ‘o não afirmado precede e domina o afirmado’” (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 178). Nota-se, aqui, também a ordem de *sobredeterminação* da prática discursiva da escrita, abordada por Indursky (2016), ao traçar o percurso que parte da interpelação ideológica do sujeito como sujeito do seu discurso, passa pela interpretação que ele faz das discursividades e dos saberes provenientes da FD e do interdiscurso e chega à materialização, *pela* língua e *na* escrita, desses saberes culturais. Trata-se, pois,

de “um processo de determinação do sujeito que, por sua vez, determina sua prática da escrita, ou seja, trata-se de um processo complexo que inicia no sujeito e se estende à sua prática discursiva da escrita, sobredeterminando-a” (INDURSKY, 2016, p. 45).

Também a noção de *escrita de entremeio*, proposta por Zapelini (2016), pode nos ajudar a interpretar a movimentação de sentidos aqui em jogo. Embora a autora circunscreva tal noção aos funcionamentos discursivos que identifica na turma de Educação Infantil que acompanhou em sua pesquisa, podemos estender essa noção à escrita de crianças que, como EMA, já se encontram em processo de alfabetização. O funcionamento discursivo que parece operar nas SDs 1a e 1b é o *F2*, expresso na fórmula “grafia + ORAL + sentido = texto 1”, na medida em que a oralidade constitui com a escrita uma unidade de sentido determinante da produção gráfica da criança. Em outros termos: a alocação falada de EMA com LIA e GIO (cf. SD1a) incide sobre a elaboração de seu enunciado escrito (cf. SD1b), modificando-o.

As SDs 1a e 1b testemunham ainda a centralidade do nome próprio durante a relação inicial da criança com esse outro modo de significar que é o escrever. Conforme Bosco (2006), em estudo sobre aquisição da escrita a partir da perspectiva linguístico-psicanalítica de Cláudia de Lemos, a *assinatura* cumpre uma função de extrema relevância na estruturação da escrita infantil, tanto em termos linguísticos quanto em termos sociais. Isso porque “Saber escrever o nome significa, aos olhos dos pais e da escola, o primeiro grande triunfo da criança na aquisição da escrita” (BOSCO, 2006, p. 102), sendo na relação da criança com materiais em que consta registrado seu nome que a escrita deste “vai surgindo e se transformando, passando de rabiscos, traçados indiferenciados sobre o papel, para aos poucos ganhar corpo, forma, linearidade e ordem, num percurso que chega a levar entre dois e três anos” (BOSCO, 2006, p. 102). Isso conduz a autora a afastar-se de abordagens referencialistas do nome próprio, que veem nele um reflexo direto do real, como se entre linguagem e mundo uma relação termo a termo houvesse, e a definir o nome próprio enquanto

um significante que cifra a história de um sujeito; história esta que constitui uma rede de significantes que se apaga a cada emissão do nome, permanecendo, contudo, latente na cadeia. Como significante, condensa um traço – único e distintivo – passado a ele na nomeação, o que permite interpretá-lo, mesmo em suas variâncias (algunhas, apelidos, etc.), como próprio a um sujeito no Outro. Há, pois, algo da ordem do escrito que nele se inscreve no instante da nomeação – o traço, único e distintivo – e que é retomado a cada menção do nome, tornando possível ler um mesmo no diferente. Cada ato de assinatura do nome coloca em cena, a nosso ver, seu estatuto de **cifra** – cifra da relação do sujeito com o Outro. (BOSCO, 2006, p. 105, negrito da autora).

A partir da breve análise discursiva aqui efetuada, procuro, na seção final a seguir, lançar um olhar de conjunto para os recortes temático, teórico e analítico em torno dos quais se organiza a presente reflexão.

4 Considerações (provisoriamente) finais

O percurso de teorização e análise trilhado permite-me formular as seguintes considerações:

- Quanto aos recortes temático e teórico, a interface por Cláudia de Lemos anunciada entre o campo da aquisição da escrita e a análise do discurso de Michel Pêcheux mostrou-se profícua neste texto, que se inscreve e se escreve na mesma linha do estudo de Zapelini (2016) e de outros que buscam investigar a relação inicial criança-escrita à luz de tal marco teórico. O estabelecimento de diálogos como esse contribui para ambos os lados: no lado dos estudos aquisicionais, amplia ainda mais o leque de teorias que informa o campo e fornece respostas heterogêneas para o heterogêneo fenômeno da inserção da criança na escrita; no lado dos estudos discursivos, enriquece o já vasto repertório de temas convertidos em objetos de pesquisa à luz da perspectiva pecheutiana, o que ratifica a fecundidade teórico-metodológica desta.
- Quanto ao recorte analítico, o exame das SDs aqui operacionalizado dá uma amostra da radical mudança a que somos submetidos quando nos inscrevemos na escrita. Vista desde a ótica discursiva, a chamada aquisição

da escrita não se reduz a um processo cognitivo de aprendizagem nem a um processo sociointeracional de uso da língua. Trata-se, antes, de um processo de transformação simbólica que, tal como a ideologia (cf. ALTHUSSER, 1980) e a despeito da aparente reflexão “metalinguística” que possa ser associada à alfabetização, é inconsciente e não tem início nem fim (cf. CAPRISTANO, 2007), pois mudamos nossa relação com o escrito a cada nova diferente FD em que nos inserimos e mesmo no interior de uma única FD. Formações discursivas estas que determinam *o que e como* podemos e devemos escrever, mesmo se, como sujeitos ideologicamente interpelados e inconscientemente afetados que somos, ignoremos tais determinações e nos vejamos como as fontes dos sentidos produzidos por nossos escritos. Nesse processo de constituição subjetiva da criança na aquisição da escrita e de seus deslocamentos no interior do graficamente reformulável, o outro (semelhante letrado) enquanto representante do Outro (escrita como tesouro de significantes) desempenha um papel fundamental e fundante: “Lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que ‘escreveu’, escrevendo para a criança ler, o alfabetizado” (DE LEMOS, 2009, p. 29, aspas da autora), esse outro “que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente, insere-a no movimento lingüístico-discursivo [sic] da escrita” (DE LEMOS, 2009, p. 29).

Se o aparelho ideológico escolar – sem obviamente ignorar as contribuições (inegáveis) do cognitivismo e do sociointeracionismo – levasse mais em conta a dimensão discursiva da prática da escrita, os índices de letramento de nosso país talvez fossem outros. A esse respeito, finalizo o trabalho ora apresentado com as palavras com que Cláudia de Lemos conclui o texto do qual foi retirada a epígrafe deste:

Gostaria de terminar, trazendo, para a reflexão do leitor, um episódio de que participei mais como observadora perplexa do que como interlocutora. Diante da insistência da mãe de uma criança, sucessivamente reprovada na primeira série do primeiro grau, aceitei “avaliar” a sua escrita. Sem saber muito o que fazer, peço a ela que escreva alguma coisa. Numa impecável letra arredondada, em ortografia correta, ela escreve: “A casa é de Maria”. Diante da aparência

de cartilha dessa escrita, peço então para ela que escreva alguma coisa sobre a irmã. Com a dificuldade, entre várias interrupções, numa letra apertada, ela escreve algo em que, dada a “troca de letras”, os problemas de separação de palavras, mal pude reconhecer a frase “Minha irmã bateu ni mim”. Mas, só aí, pude perceber sua escrita em movimento em um texto em que ela não se apresentava como excluída, como na frase da cartilha e na letra da professora”. (DE LEMOS, 2009, p. 29, aspas da autora).

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (Notas para uma investigação). Lisboa: Editora Presença / Martins Fontes, 1980.
- BORGES, Sônia Xavier de Almeida. A aquisição da escrita como processo lingüístico. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia. *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. 1. ed. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.
- BOSCO, Zelma Regina. A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança. *Sínteses – Revista dos Cursos de Pós-Graduação*, Campinas, v. 11, p. 99-107, 2006. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/163>. Acesso em: 19 mai. 2020.
- CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. *Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita*. 253 f. 2007. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270222>. Acesso em: 19 mai. 2020.
- DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. 1. ed. 4. reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- INDURSKY, Freda. As determinações da prática discursiva da escrita. *Desenredo*, v. 12, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/5954>. Acesso em: 19 mai. 2020.
- MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso – (re)ler Michel Pêcheux hoje*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2003.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.
- PÊCHEUX, Michel. Língua, linguagens, discurso. In: *Análise de Discurso: Michel Pêcheux – Textos selecionados por: Eni Puccinelli Orlandi*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

SILVA, Carmem Luci da Costa. *A criança na linguagem: enunciação e aquisição*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

ZAPELINI, Clésia da Silva Mendes. *A caminho da escrita: uma análise discursiva no entremeio das produções de crianças na Educação Infantil*. 177 f. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, 2016. Disponível em: <https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/2049>. Acesso em: 19 mai. 2020.

Artigo recebido em 19 de maio de 2020 e aceito em 8 de julho de 2020.

O problema do complemento circunstancial e a oração subordinada adverbial em espanhol

The problem of circumstantial complements and adverbial subordinate clauses in Spanish

Shirley de Sousa Pereira*

RESUMO: Neste trabalho faremos uma breve revisão teórica acerca da problemática classificação do complemento circunstancial na gramática tradicional espanhola, na qual discutiremos a sua suposta identidade funcional com o complemento adverbial, assim como o seu caráter marginal no predicado verbal (ALARCOS LLORACH, 1970; ROJO, 1990). Discutiremos sobre a viabilidade das propostas de Álvarez Martínez (1992) e de Gutiérrez Ordóñez (2002) de incluir a categoria do advérbio ao grupo nominal dos substantivos e adjetivos e de que o complemento circunstancial pode assumir uma função nominal. Tais considerações trazem como consequência a inclusão das orações subordinadas circunstanciais e adverbiais (próprias e impróprias) no grupo das orações subordinadas substantivas.

PALAVRAS-CHAVE: complemento circunstancial; complemento adverbial; funções marginais; subordinada adverbial.

ABSTRACT: In this work we will make a brief theoretical review about the problematic classification of the circumstantial complement in traditional Spanish grammar, in which we will discuss its supposed functional identity with the adverbial complement, as well as its marginal character in the verbal predicate (ALARCOS LLORACH, 1970; ROJO, 1990). We will discuss the feasibility of the proposals of Álvarez Martínez (1992) and Gutiérrez Ordóñez (2002) of including adverbs in the nominal group of nouns and adjectives and if the circumstantial complement can assume a nominal function. Such considerations result in the inclusion of subordinate circumstantial and (proper and improper) adverbial clauses in the group of substantive subordinate clauses.

KEYWORDS: circumstantial complement; adverbial complement; marginal functions; adverbial subordinate clauses.

* Professora na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), doutora pela Universidade de Santiago de Compostela, shirleype@yahoo.com.br, ORCID 0000-0002-7275-0519.

1 Introdução

No âmbito da sintaxe oracional da língua espanhola, o estudo do complemento circunstancial costuma suscitar diversos problemas devido à sua tradicional definição como uma palavra ou um grupo de palavras, geralmente identificados como advérbios ou locuções adverbiais (de tempo, lugar, companhia, modo, instrumento, causa, finalidade) que não são exigidos pelo esquema argumental do verbo e que, portanto, podem ser facilmente prescindíveis. No entanto, embora tal critério possa aplicar-se à maioria dos complementos circunstanciais de tipo locativo, alguns deles se deslocam da sua posição marginal e passam a ocupar funções centrais como *em Santiago em reside en Santiago* ou *em la mesa em puso el libro en la mesa*. Por outro lado, a averiguação de que nem todos os complementos possuem correspondência com advérbios deu origem a uma diferenciação de funções em complementos *adverbiais e não adverbiais, circunstanciais e não circunstanciais* que, por sua vez, ocasionou a não menos incoerente divisão entre orações subordinadas *adverbiais próprias e impróprias*.

À vista do exposto, apresentaremos uma breve revisão teórica acerca da problemática classificação do complemento circunstancial na gramática tradicional espanhola, na qual discutiremos a sua suposta identidade funcional com o complemento adverbial, assim como o seu caráter marginal no predicado verbal (ALARCOS LLORACH, 1970; ROJO, 1990). Discutiremos sobre a possibilidade de que a categoria do advérbio pode pertencer ao grupo nominal dos substantivos e adjetivos (ÁLVAREZ MARTÍNEZ, 1992) e de que o complemento circunstancial assume uma função nominal (GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 2005) o que, conseqüentemente, implica na inclusão das orações subordinadas circunstanciais e adverbiais (próprias e impróprias) no grupo das orações subordinadas substantivas.

2 O complemento circunstancial na gramática tradicional

Atendendo às pautas de uma longa tradição gramatical e seguindo critérios de base semântica, o termo *complemento circunstancial* tem sido utilizado pela imensa maioria de gramáticos da língua espanhola para classificar uma série de complementos verbais que remetem a significados de natureza bastante numerosa e heterogênea. A este propósito, Porto Dapena (apud FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2015) chama atenção para a inadequação do termo que se emprega para denotar uma ampla e problemática lista de complementos temporais, locativos, modais, causais, finais, instrumentais etc. Nesse sentido, o autor reivindica que a definição do termo deve atender, sobretudo, a critérios formais, pois alude mais propriamente a uma função sintática e não exclusivamente semântica. Assim, considerando sua posição na estrutura oracional, dá exemplos nos quais o mesmo sintagma preposicional *en el patio* denota circunstância de lugar semanticamente, porém, no nível sintático, tem a função de complemento circunstancial em *los niños juegan en el patio* e de suplemento em *los niños se encuentran en el patio*.

Igualmente, Gómez Torrego (2002) considera insuficiente a tradicional definição semântica dada aos complementos circunstanciais na medida em que não permite uma diferenciação da função assumida por determinados segmentos na oração, conforme os exemplos:

Corta el jamón *con este cuchillo*.⁷³

Este cuchillo no corta bien el jamón.

(GÓMEZ TORREGO, 2002, p. 310⁷⁴)

⁷³ Todas as traduções são da autora.

⁷⁴ “Corta o presunto *com esta faca*. *Esta faca* não corta bem o presunto.”

Observa-se que esse *cuchillo* assume a função semântica de instrumento em ambas as orações, porém cumpre as funções sintáticas de complemento circunstancial na primeira oração e de sujeito na segunda, respectivamente.

A estreita relação entre funções sintáticas e funções semânticas atribuídas aos elementos que entram na combinatória sintagmática do predicado foi muito discutida na chamada sintaxe de dependências e, especialmente, no âmbito da gramática formal. A partir da clássica noção semântica do predicado, pressupõe-se que este está organizado de acordo com dois níveis sintagmáticos: um sintático e outro semântico, de modo que, paralelo à estrutura argumental, existe uma estrutura temática ou esqueleto do significado, que contém informação de cunho semântico acerca dos argumentos ou elementos selecionados pelo predicado (BOSQUE; GUTIÉRREZ-REXACH, 2009, p. 271). Ao segundo nível sintagmático ou estrutura temática correspondem as chamadas *funções semânticas*, que equivalem aos papéis que desempenham cada um dos participantes associados aos argumentos em um evento determinado, o que significa que os predicados são definidos pela quantidade e natureza semântica dos argumentos que requerem. Assim, por exemplo, o verbo *dar* em *Mario (sujeito) le dio el libro (complemento direto) a su hermano (complemento indireto)* possui, respectivamente, três argumentos que realizam as funções semânticas (papéis temáticos) de agente (*Mario* é o participante que realiza a ação), tema (*el libro* é o participante afetado pela ação) e destinatário (*a su hermano* é o participante que recebe o tema). Do mesmo modo, *Luís* desempenha a função sintática de sujeito e o papel de agente em *Luis corta el jamón*, ao passo que em *golpearon a Luís* exerce a função sintática de complemento direto e a função semântica de paciente.

Com relação à sua denominação, a explicação para a inadequação do termo *circunstancial*, assim como da sua classificação, encontra-se na sua própria origem. De acordo com Masiá Canuto (1994), o conceito de *complemento circunstancial* foi introduzido na gramática escolar francesa em 1844 por Prosper Poitevin. O termo *circunstancial* vem motivado, por um lado, pela retórica, da qual tomou sua denominação e características fundamentais e, por outro, da

tradição gramatical logicista do século XVIII, que associa o termo circunstancial ao advérbio que, por sua vez, está relacionado a conceitos *acessórios* ou *acidentais* da oração. Desse modo, os complementos circunstanciais são comumente classificados como uma palavra ou um grupo de palavras, geralmente identificados como advérbios ou locuções adverbiais (de tempo, lugar, companhia, modo, instrumento, causa, finalidade) que não são exigidos pela grade argumental do verbo⁷⁵ e que, portanto, podem ser prescindíveis. De modo geral, a ideia de que esses complementos cumprem um papel marginal na oração é predominante, pois se constata que, em muitos casos, constituem elementos que podem ser suprimidos sem nenhuma perda para a estrutura do enunciado, devido à sua relativa independência semântica e à sua maior mobilidade na sequência oracional. Esses são alguns dos critérios utilizados por Gómez Torrego (2002) para a caracterização formal dos complementos circunstanciais:

El complemento circunstancial propiamente dicho se puede eliminar sin que se resienta la gramaticalidad de la oración, aunque se pierda información. Recuérdese que se trata de un complemento no argumental del verbo. Ejemplo: *Aquel día caminaba yo alegremente por el campo con mis alumnos*. Esta oración se puede quedar en *Caminaba yo*. Los complementos circunstanciales suelen permitir una movilidad en la oración mayor que la de otros complementos. Ejemplo: *En casa todos leemos el periódico* – *Todos leemos en casa el periódico*. *Todos en casa leemos el periódico*. – *Todos leemos el periódico en casa*. (GÓMEZ TORREGO, 2002, p. 311⁷⁶)

Alarcos Llorach (2008, p. 366) comenta que a própria designação de *circunstanciais* alude a adjacentes cujos conteúdos marginais são acrescentados

⁷⁵ Utilizado especialmente pela gramática gerativa, o termo grade ou *estrutura argumental* se aplica aos elementos selecionados pelo predicado. As escolas gramaticais, em sua maioria, fazem a distinção entre *argumentos* ou constituintes nucleares, exigidos pelo núcleo verbal, e *adjuntos* ou constituintes periféricos, que não são exigidos pelo verbo. Para Gómez Torrego (2002, p. 297), argumentos e adjuntos constituem dois tipos de complemento do verbo. São argumentos o complemento direto, o complemento indireto, o complemento preposicionado ou regido e alguns complementos adverbiais (circunstanciais).

⁷⁶ “O complemento circunstancial propriamente dito pode ser eliminado sem comprometimento da gramaticalidade da oração, apesar da perda de informação. Vale recordar que se trata de um complemento não argumental do verbo. Exemplo: *Aquele dia caminhava alegremente pelo campo com meus alunos*. Essa oração pode reduzir-se a *Caminhava*. Os complementos circunstanciais costumam permitir uma maior mobilidade na oração em comparação com outros complementos. Exemplo: *Em casa todos lemos o jornal*. *Todos lemos em casa o jornal*. *Todos em casa lemos o jornal*. *Todos lemos o jornal em casa*.”

aos já expressados pelo núcleo verbal e seus objetos. Provavelmente, ao advertir a inadequação do termo original, cuja definição tradicional fundamenta-se em grande parte em critérios semânticos e não funcionais, chamou-os de *aditamentos*:

Consideramos aditamentos los segmentos de una oración cuya presencia o ausencia no afecta a la estructura esencial de aquélla, y que además gozan de cierta movilidad de situación. Son elementos relativamente marginales, que añaden, adicionan algo al contenido global manifestado, sin perturbar la estructura de la oración ni la de sus elementos esenciales, o sea, el sujeto y el predicado. (ALARCOS LLORACH, 1970, p. 220-221⁷⁷)

De modo geral, nos manuais de gramática, prevalece a definição do complemento circunstancial identificado como a palavra ou conjunto de palavras que expressam diversas *circunstâncias* que, por sua natureza ou conteúdo semântico, determinam e modificam o significado verbal. De um modo ou de outro, de forma implícita ou não, a classe dos advérbios aparece como a categoria mais representativa dos complementos circunstanciais, posto que estes, da mesma forma que os advérbios, remetem a conceitos de tempo, lugar, modo, conteúdo etc. Semelhante interpretação pode ser encontrada, por exemplo, em Gili Gaya (1980), para quem os complementos verbais⁷⁸, além de delimitarem a extensão do significado da ação verbal, contribuem para a fixação do seu conteúdo representativo, isto é, determinam de forma mais precisa os valores semânticos expressados pelo verbo. Nesse sentido, os advérbios expressam conteúdos qualitativos e quantitativos da ação do verbo e designam ordinariamente qualidades do verbo “do mesmo tipo que as expressadas pelos complementos circunstanciais” (GILI GAYA, 1980, p. 103-104).

⁷⁷ “Consideramos aditamentos os segmentos de uma oração cuja presença ou ausência não afeta a estrutura essencial daquela e que, além disso, gozam de certa mobilidade de situação. São elementos relativamente marginais, que acrescentam, adicionam algo ao conteúdo global manifestado, sem perturbar a estrutura da oração nem a dos seus elementos essenciais, ou seja, o sujeito e o predicado.”

⁷⁸ Gili Gaya (1980) denomina *complementos* a todas as palavras ou elementos que completam a predicação quando o verbo, por si só, não é suficiente para expressar tudo o que se quer dizer do sujeito. Assim, dá-se a predicação completa em *El niño duerme* e predicação incompleta em *El niño duerme en la cuna* (GILI GAYA, 1980, p. 67).

Complementos circunstanciales son los que expresan el lugar, modo, tiempo, medio, causa o instrumento de la acción verbal. Ejemplos: *Desde mi casa veo la torre de la iglesia; Cumpliré de buena gana el encargo de usted; En aquellos años no se había inventado el ferrocarril; Escribiré con la pluma nueva.* En estas oraciones los complementos circunstanciales son respectivamente: *desde mi casa* (lugar); *de buena gana* (modo); *en aquellos años* (tiempo); *con la pluma nueva* (instrumento). En latín se expresaban en ablativo, y en castellano suelen llevar alguna de las preposiciones *con, de, desde, en, hacia, hasta, por, sin, sobre, tras* etc., y algunas veces *o* y *para* con significación muy distinta de la que les corresponde en el acusativo y dativo. (GILI GAYA, 1980, p. 67⁷⁹)

Na mesma linha, o *Esbozo* da Real Academia Espanhola (2005) chama complemento circunstancial ao vocábulo que denota circunstâncias de modo, lugar, tempo, causa, meio ou instrumento da ação verbal. E, dentre as três formas mais usuais elencadas para expressar essas circunstâncias, na oração simples, figuram em primeiro plano os advérbios ou locuções adverbiais:

- a) Adverbios o locuciones adverbiales: *Enrique llegará mañana; Se expresaba difícilmente, He cumplido de buena gana el encargo de usted; Trabajaban a regañadientes.*
- b) Sustantivos o frases sustantivas introducidos por alguna de las preposiciones *bajo, com, de, desde, en, hacia, hasta, por, sin, sobre, tras*, etc; p. ej.: *Desde mi casa veo la torre de la iglesia; Escribo con la pluma nueva; Vienen de Galicia; Por motivos de salud no puedo asistir a la junta.* También las preposiciones *a* y *para* pueden expresar relaciones circunstanciales; p. ej.: *Estaba sentado al sol; El barco saldrá para Montevideo.*
- c) Frases de significado temporal o cuantitativo, sin preposición alguna, v. gr.: *Estuve dos meses en Sevilla; Anduvo siete días a pie; Pasó toda su vida adulando a los poderosos; He contado el dinero veinte veces; Llovió el día entero.* (RAE, 2005, p. 375-376⁸⁰)

⁷⁹ “Complementos circunstanciais são os que expressam o lugar, tempo, modo, causa ou instrumento da oração verbal. Exemplos: *Da minha casa vejo a torre da igreja; Cumprirei de bom grado a sua tarefa; Naqueles anos não tinham inventado o trem; Escreverei com caneta nova.* Nessas orações, os complementos circunstanciais são, respectivamente: *da minha casa* (lugar); *de bom grado* (modo); *naqueles anos* (tempo); *com caneta nova* (instrumento). Em latim se expressavam em ablativo, e em castelhano costumam construir-se com algumas das preposições: *com, de, desde, em, para, até, por, sobre, detrás* etc, e algumas vezes *ou* e *para* com significação muito diferente da que lhes corresponde no acusativo e dativo.”

⁸⁰ “a) advérbios ou locuções adverbiais: *Enrique chegará amanhã; Expressava-se difícilmente, Eu cumpri a tarefa de bom grado para o senhor; Eles trabalhavam à força.* b) substantivos ou frases nominais introduzidas por uma das preposições *sob, com, de, desde, em, para, até, por, sem, sobre, detrás* etc.; p.ex.: *Da minha casa vejo a torre da igreja; Eu escrevo com a nova caneta; Eles vêm de Galícia; Por motivos de saúde não posso assistir à reunião.* Também as preposições *a* e *para* podem expressar relações circunstanciais; p.ex.: *Eu estava sentado ao sol; O navio partirá para Montevideu.* c) Frases de significado temporal ou quantitativo sem

3 A pretendida identidade funcional entre adjacente adverbial e complemento circunstancial

Em razão da estreita relação entre funções e categorias, constata-se, de modo geral, que as funções de sujeito, complemento direto e indireto correspondem ao sintagma nominal, os complementos do nome ao sintagma adjetival etc. Assim, tradicionalmente, tem se estabelecido uma correspondência unívoca entre funções e categorias, na medida em que se designa uma função a uma só categoria que a representa, o que acarreta a consideração de que os complementos circunstanciais estão adscritos à categoria dos advérbios de forma exclusiva.

A explicação para a tese tradicional de que o complemento circunstancial assume uma função adverbial também vem fomentada pela identidade funcional entre advérbios e adjacentes adverbiais, posto que o advérbio situa-se como a única categoria que cumpre as funções próprias dos adjacentes adverbiais de forma autônoma, isto é, não precisa de capacitadores funcionais como preposições ou conjunções: *muy tarde, más despacio*. A propósito da função gramatical exercida pelo advérbio, Alarcos Llorach (1970) observa que a gramática acadêmica não apresenta de forma clara qual é a função do advérbio na oração, limitando-se à explicação semântica das relações que estabelece com outros termos, tais como as de qualificar e determinar o verbo, o adjetivo e outro advérbio e, sobre o emprego do termo *advérbio*, assinala:

Para que llamemos adverbios a determinadas unidades, es necesario que en la oración exista una función en la que ellas solas puedan actuar autónomamente, es decir, sin requerir la presencia de otros signos que indiquen tal función. Si se mantiene el término “adverbio” como designación de una clase funcional de unidades, sólo podrá aplicarse a aquéllas que cumplan estas condiciones: ser signos mínimos y cumplir sin la adjunción de índices funcionales la función que hemos llamado de *aditamento*. Otras secuencias no mínimas pueden actuar como aditamento, pero ya no pueden llamarse adverbios, puesto que están constituídas de varios elementos: unos, que pueden ser autónomos en

nenhuma preposição, p.ex.: *Estive dois meses em Sevilha; Ele andou sete dias a pé; Ele passou toda a sua vida adulando os poderosos; Eu contei o dinheiro vinte vezes; Choveu o dia inteiro.*”

otras funciones, otros cuyo papel es indicar precisamente la función de aditamento. (ALARCOS LLORACH, 1970, p. 220⁸¹)

Por outro lado, a simbiose funcional entre advérbios e adjacentes adverbiais conduz, conseqüentemente, à consideração de que todo segmento não adverbial que funciona como circunstancial passa por uma transcategorização prévia ou, dito de outro modo, deve necessariamente adverbializar-se (GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 2002). Esta mesma ideia vem corroborada, por exemplo, em Gili Gaya (1980), principalmente quando se trata das relações de lugar, tempo e modo:

Los complementos circunstanciales que expresan relaciones de lugar, tiempo y modo equivalen a los adverbios. Andar con facilidad expresa lo mismo que andar fácilmente; el sustantivo mañana en la oración ha llegado esta mañana, pasa a ser adverbio en mañana llegará. Así ha ocurrido que muchos adverbios son antiguos sustantivos adverbializados por hallarse frecuentemente usados en complementos circunstanciales; y así se han formado también numerosas frases adverbiales con preposición y sustantivo, como de golpe, de vez en cuando, a bulto, al revés, en el acto, en efecto, en resumen, en fin etc. etc. (GILI GAYA, 1980, p. 210⁸²)

Pela definição anterior, depreende-se que os complementos circunstanciais admitem comutação por um advérbio. No entanto, Gutiérrez Ordóñez (1991, p. 23) aponta uma série de complementos circunstanciais como

⁸¹ “Para que possamos chamar de advérbios a determinadas unidades, é necessário que na oração exista uma função na que elas sozinhas possam atuar de forma autônoma, isto é, sem requerer a presença de outros signos que indiquem tal função. Se mantivermos o termo *advérbio* como designação de uma classe funcional de unidades, somente poderá aplicar-se a aquelas que cumpram estas condições: ser signos mínimos e cumprir sem a adjunção de índices funcionais a função que chamamos de *aditamento*. Outras sequências que não são mínimas podem atuar como aditamento, mas já não podem se chamar de advérbios, posto que são constituídas de vários elementos: uns que podem ser autônomos em outras funções, outros cujo papel é indicar precisamente a função de aditamento.”

⁸² “Os complementos circunstanciais expressam relações de lugar, tempo e modo equivalentes aos advérbios. Andar *com facilidade* expressa o mesmo que andar *facilmente*; o substantivo *mañana* na oração *ha llegado esta mañana*, passa a ser advérbio em *mañana llegará*. Isso já aconteceu com muitos advérbios que são na verdade substantivos adverbializados por serem frequentemente utilizados como complementos circunstanciais; e assim também fizeram várias locuções adverbiais com preposição e substantivo como *de golpe*, *de vez em quando*, *a granel*, *ao revés*, *no ato*, *com efeito*, *em resumo*, *enfim* etc.” Com relação ao exemplo citado pelo autor, *mañana llegará*, é preciso esclarecer que, na língua espanhola, a mesma palavra *mañana* se emprega tanto para o substantivo como também para o advérbio, ao contrário do ocorre em português, que possui a palavra *manhã* como substantivo em *Chegou nesta manhã* e a palavra *amanhã* como advérbio em *amanhã chegará*.

os de causa, fim, instrumento, matéria, companhia etc., que não obedecem a esse critério:

Fue derrotada *por su falta de concentración*

La llamaron *para firmar*

La interpretó *con un piano de cola*

Salió *con su novio*

Anda *sin una peseta*

Hacían las casas *de adobe*

(GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 1991, p. 23⁸³)

Com respeito aos sintagmas preposicionados anteriores, o autor observa que existem abundantes exemplos de complementos circunstanciais com valor temporal que são representados pelo par substantivo + preposição e afirma que não há nenhum obstáculo para sustentar que o complemento circunstancial, ou aditamento, seja na verdade uma função aberta às categorias adverbial e nominal. (GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 1991, p. 443)

De forma análoga, para Álvarez Martínez (1992), o advérbio deve agrupar-se aos substantivos e adjetivos, integrando o grupo dos nomes, em oposição ao verbo, e critica a antiga tradição gramatical de incluir o advérbio, de forma sistemática, no grupo das unidades *indeclináveis*⁸⁴ ou invariáveis como a preposição e a conjunção. A autora enfatiza a pouca atenção dada à função sintática desempenhada pelo advérbio, além do fato de que este último sempre esteve relacionado com o complemento circunstancial, o que também contribuiu

⁸³ “Foi derrotada *pela sua falta de concentração*. Chamaram-na *para assinar o documento*. Fez a interpretação *com um piano de cauda*. Saiu *com seu namorado*. Anda *sem um real*. Faziam as casas *de barro batido*.”

⁸⁴ A autora faz referência às reminiscências das declinações e casos latinos nos nomes em castelhano. Os substantivos, adjetivos e pronomes são nomes declináveis, isto é, pertencem a declinações ou grupos que têm desinências ou terminações próprias para os casos (nominativo, genitivo, ablativo). O substantivo *luna* é declinável, já que, em latim, pertence à primeira declinação, cuja terminação do nominativo singular é *lun-a* e no plural é *lun-ae*. Em castelhano, o advérbio, a preposição e a conjunção são indeclináveis, pois carecem de desinências ou morfemas indicadores de gênero e número.

para que ficasse relegado a um segundo plano devido às suas conotações de termo acessório da oração. Isso ocorreu devido ao protagonismo dado ao agente da ação verbal, em detrimento de outros complementos da oração, considerados elementos marginais, o que prejudicou a classificação do advérbio e dos complementos circunstanciais e, conseqüentemente, das orações adverbiais. (ÁLVAREZ MARTÍNEZ, 1992, p. 287)

Álvarez Martínez sustenta que, à usança do substantivo, o adjetivo ou verbo, o advérbio assume uma função nuclear ou constante em determinadas construções como *horas antes de partir*, *días más tarde*, *callejón arriba*, *cuesta abajo* etc. Assim sendo, nos segmentos *dos horas antes* e *cuesta abajo*, os adjacentes seriam nominais e pertenceriam à categoria substantiva; já em *más tarde* ou *poco después*, os adjacentes, nominais, pertenceriam à categoria adverbial (ÁLVAREZ MARTÍNEZ, 1992, p. 288).

4 Um complemento circunstancial, mas nem tanto

A consideração de que o advérbio assume uma função nominal deixa aberto o caminho para a interpretação de que também pode ser empregado para outras funções nominais tais como suplemento (complemento regido) ou atributo. Alarcos Llorach (1970) observa que, com muita frequência, os aditamentos que aparecem constituídos de sintagmas nominais precedidos de preposições (*a*, *con*, *de*, *en*, *por*...) podem confundir-se com outros adjacentes com as mesmas características formais, porém não têm função de aditamento, posto que, ao contrário deste, sua elisão modifica, sim, a estrutura do predicado. Assim, a referência funcional de alguns adjacentes permite a comutação por zero em *hablaba de noche* > *hablaba entonces*, *hablaba de corrido* > *hablaba así*, ao passo que é obrigatória em contextos como *hablan de política* > *hablan de ella*, *hablaba del tiempo* > *hablaba de él*. A estes sintagmas preposicionais requeridos pelo predicado verbal, o autor designou o termo *suplemento* (ALARCOS LLORACH, 1970, p. 117-118). A questão radica em que nem sempre é fácil

deslindar as fronteiras entre o que se pode ou não eliminar da estrutura oracional do ponto de vista semântico. Para Rojo (1990, p. 158), a aplicação automática do critério de eliminação sem alteração da estrutura oracional possui sérias limitações, já que induz a interpretar como marginais outros elementos nucleares da cláusula como o complemento direto ou indireto:

Estuvo leyendo un libro
Estuvo leyendo
Regaló flores a sua abuela
Regaló flores
(ROJO, 1990, p. 160⁸⁵)

Do mesmo modo, Rojo (1990, p. 158) observa que, por um lado, há suplementos passíveis de eliminação com determinados verbos: *hablar de algo*⁸⁶, *retractarse de algo*, *pensar en algo* e, por outro lado, há aditamentos cuja eliminação daria como resultado uma cláusula agramatical como em *residir en*, *sacar algo de algún sitio* etc.). O autor comenta que o problema estriba em equiparar marginalidade com possibilidade de eliminação, pois o fato de que um elemento possa ser eliminado, em determinado contexto, não determina que ele seja, necessariamente, um elemento marginal (ROJO, 1990, p. 161). Para tentar resolver essas questões, Rojo parte da teoria de Simon Dik para a distinção dos elementos da cláusula entre argumentos (elementos nucleares) e satélites (elementos marginais) na medida em que o caráter de argumento ou satélite não vem definido por um único elemento apenas, mas por todo o esquema sintático da cláusula, assim como o caráter do predicado em questão. A importância de dar prioridade aos esquemas sintáticos sobre as funções permite considerar que *en Vigo* seja satélite em *hemos comprado una casa en Vigo* e argumento em *residen en Vigo*. Com vistas a corrigir os inconvenientes do teste eliminatório, Rojo utiliza

¹³ “Leu um livro. Leu. Deu flores à sua avó. Deu flores.”⁸⁶ Embora em menor grau, o suplemento em *falar de algo* está mais propenso à supressão que em *aspirar a algo* ou *contar com algo*.

⁸⁶ Embora em menor grau, o suplemento em *falar de algo* está mais propenso à supressão que em *aspirar a algo* ou *contar com algo*.

a chamada *prova de Happ*, que consiste em usar proformas *hacer*, *hacerlo* ou *hacer lo mismo* cujos elementos compatíveis são marginais. Assim, nos exemplos que seguem, *en el jardín* constitui um elemento marginal em

Juan estuvo leyendo un libro en el jardín

Lo hizo en el jardín

Juan estuvo leyendo un libro en el jardín y Pedro lo hizo en su habitación

(ROJO, 1990, p. 162⁸⁷)

Em contrapartida, são nucleares aqueles elementos que não admitem a coaparição com a proforma:

Juan estuvo leyendo una novela.

Juan estuvo leyendo una novela y Pedro hizo lo mismo.

*Lo hizo una novela.⁸⁸

Mis amigos residieron en Vigo.

*Lo hicieron en Vigo.⁸⁹

Puso el libro en la estantería.

*Lo hizo en la estantería.⁹⁰

(ROJO, 1990, p. 161)

Embora reconheça o valor central dos complementos das estruturas anteriores, Rojo apresenta restrições para considerar o complemento de *reside en Vigo* como suplemento, dentre outras razões, porque permite a comutação por advérbio, *reside ali*, e porque a preposição não está regida pelo verbo: *residen en/cerca de/junto a/al lado de...* Vendo a necessidade de reconhecer sua função

⁸⁷ “João leu um livro no jardim. Ele o fez no jardim. João leu um livro no jardim e Pedro o fez no seu quarto.”

⁸⁸ “João leu uma novela. João leu uma novela e Pedro fez o mesmo. *Ele o fez uma novela.”

⁸⁹ “Meus amigos residiram em Vigo. *Eles o fizeram em Vigo.”

⁹⁰ “Pôs o livro na estante. *Ele o fez na estante.”

na cláusula, propõe que sejam denominados provisoriamente de *complementos adverbiais* (ROJO, 1990, p. 166).

Não obstante, Gutiérrez Ordóñez (1995, p. 445) observa que alguns advérbios permitem suplementos adverbiais: *hablaba de allí, se acuerda mucho de entonces*, assim como os advérbios de lugar e tempo aparecem comutados e coordenados com um substantivo:

Viene de París y Madrid > Cerca de París y Madrid
Viene de ahí y de París > Cerca de ahí y de París
(GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 1995, p. 443⁹¹)

Gutiérrez Ordóñez (1995) toma como único critério relevante o caráter de maior ou menor marginalidade [+/-marginalidade] para simplificar a questão sobre suplementos, aditamentos e complementos adverbiais, de modo que atribui a função de suplemento (S) aos complementos que Rojo considera *complementos adverbiais* (CA) nas orações seguintes:

Se acuerda de allí
Se acuerda de entonces
Reside en Vigo
Proviene de allí
Precede de entonces
(GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 1995, p. 445⁹²)

Se partirmos do princípio de que tanto suplementos como aditamentos cumprem uma função *nominal* e levamos em conta o critério de [+/-marginalidade] como o único válido para distinguir funções, encontramos uma explicação bastante razoável para delimitar a função dos complementos quando estes vêm representados por advérbios locativos e temporais: *vivió entonces*,

⁹¹ “Vem de Paris e Madri. > Vem daí e de Paris. Perto de Paris e Madri. > Perto daí e de Paris.”

⁹² “Lembra-se dali. Lembra-se de então. Reside em Vigo. Provém dali. Precede de então.”

reside aquí. Gutiérrez Ordóñez (1995, p. 444), seguindo a ideia original proposta por Alarcos Llorach (1970), defende que esse tipo de advérbios locativos espaço-temporais são, em realidade, substantivos genéricos ou pronomes e que, portanto, podem exercer, nesse caso, a função de suplemento: *está en Lisboa* > *está allí*. Assim como o pronome, possuem um extenso conteúdo arquilexemático que lhes permite substituir substantivos (ou adjetivos) que estejam dentro do seu campo designativo: *allí* > [+N] + dêixis de terceira pessoa + lugar onde [+L.unde]. Dito de outro modo, advérbios como *aquí*, *ahí* e *allí* incluem, nos seus significados, os valores de *lugar onde*, incorporando, assim, o mesmo conteúdo significativo que denotam as preposições *en*, *sobre*, *bajo*, *ante*, *so*, *tras*, motivo pelo qual estas podem ser dispensadas. Obedece, pois, a uma questão formal a existência de suplementos sem preposição como *residen allí*, *pon el libro allí*, já que a proforma *alli* é incompatível com preposições que indiquem *lugar onde*: **Vive en aquí* > *Vive aquí*. A partir da interpretação de que os advérbios de lugar e tempo apresentam comportamento equivalente às formas pronominais, Gutiérrez Ordóñez (2002) propõe que o aditamento assume funções sintáticas nominais como as representadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Funções do aditamento

Funciones	Expresión nominal	Expresión pronominal
Compañía	Sale <i>con los amigos</i>	Sale <i>con ellos</i>
Causa	Lo hace <i>por compasión</i>	Lo hace <i>por eso</i>
Fin	Se priva <i>para adelgazar</i>	Se priva <i>para eso</i>
Beneficiario	Compró piso <i>para Pepe</i>	Compró <i>para él</i>
Materia	La hizo <i>de barro</i>	La hizo <i>de eso</i>
Medio	Lo envió <i>por su hijo</i>	Lo envió <i>por él</i>
Instrumento	Opera <i>con un bisturí</i>	Opera <i>con eso</i>
Privación	Llegó <i>sin el Abrigo</i>	Llegó <i>sin eso</i>
Agente	Detenido <i>por la policía</i>	Detenido <i>por ella</i>

Lugar de... donde	<i>Viene de Madrid</i>	<i>Viene de allí</i>
Lugar hacia donde	<i>Va hacia Madrid</i>	<i>Va hacia allí</i>
Lugar por donde	<i>Pasa por su finca</i>	<i>Pasa por allí</i>
Tiempo desde cuando	<i>Lo sabe desde el lunes</i>	<i>Lo sabe desde entonces</i>
Tiempo hasta cuando	<i>Estará hasta el 2005</i>	<i>Estará hasta entonces</i>

Fonte: GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 2002, p. 132⁹³.

5 O complemento circunstancial e a oração subordinada

A problemática classificação do complemento circunstancial, derivada da tendência tradicional em relacioná-lo ao advérbio, estende-se, por tabela, à classificação das chamadas orações adverbiais. Isso ocorre, fundamentalmente, porque se parte do princípio equivocado de que existe uma correspondência unilateral entre funções e categorias. Como consequência, a consideração de que o advérbio é o representante mais prototípico do complemento circunstancial induziu ao estabelecimento de que toda oração de circunstancial tem que ser adverbial, posto que, de acordo com a tradição gramatical, as orações subordinadas desempenham funções sintáticas, que estão equiparadas ao mesmo nível de categorias como o nome ou sintagma nominal. Como reflexo desse princípio, a classificação das orações subordinadas se baseia no estabelecimento de paralelismos onde o tipo de sintagma determina a oração subordinada que cumpre sua função, de maneira que ao sintagma nominal corresponde uma oração substantiva, ao sintagma adjetival, uma oração adjetiva e ao sintagma

⁹³ O quadro apresenta as seguintes funções, seguidas por expressão nominal e expressão pronominal. Companhia: Sai *com os amigos*. Sai *com eles*; Causa: Faz isso *por paixão*. Faz *por isso*; Fim: Priva-se *para emagrecer*. Priva-se *para isso*; Beneficiário: Comprou apartamento *para Pepe*. Comprou *para ele*; Matéria: Fez *de barro*. Fez *disso*; Meio: Enviou-o *por seu filho*. Enviou *por ele*; Instrumento: Opera *com um bisturi*. Opera *com isso*; Privação: Chegou *sem o casaco*. Chegou *sem isso*; Agente: Detido *pela polícia*. Detido *por ela*; Lugar de onde: Vem *de Madri*. Vem *daí*; Lugar para onde: Vai *para Madri*. Vai *para lá*; Lugar por onde: Passa *pela sua fazenda*. Passa *por lá*; Tempo desde quando: Sabe *desde segunda*. Sabe *desde então*; Tempo até quando: Estará *até 2005*. Estará *até então*.

adverbial, uma oração subordinada adverbial (GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 2002, p. 119).

Em Samuel Gili Gaya (1980) temos uma perfeita explicação acerca da correspondência entre as funções das classes de palavras e as orações subordinadas:

En la oración simple *El niño fugitivo recordó entonces su abandono*, podemos sustituir *fugitivo* por *que huía*; *entonces* por *cuando estuvo lejos*; y *su abandono* por *que se hallaba abandonado*. En este caso habremos formulado nuestro pensamiento por medio de un período subordinado constituido por tres oraciones dependientes del verbo principal: *el niño que huía a recordó, cuando estuvo lejos, que se hallaba abandonado*. La primera representa a un concepto adjetivo (*fugitivo*); es subordinada adjetiva. La segunda sustituye a un adverbio (*entonces*); es subordinada adverbial. La tercera expresa lo mismo que un sustantivo (*su abandono*); es subordinada sustantiva. Dentro de este marco caben todas las oraciones subordinadas. (GILI GAYA, 1980, p. 285-286⁹⁴)

À semelhança do que aconteceu em relação ao par complemento circunstancial / advérbio, alguns autores perceberam que é incoerente, do mesmo modo, chamar de *adverbiais* as orações subordinadas que não possuem correspondência com o advérbio, o que, por sua vez, provocou o surgimento de outras denominações variantes. Assim, Gómez Torrego (2007) divide as orações subordinadas circunstanciais em *circunstanciais adverbiais* e *não adverbiais*. As circunstanciais adverbiais desempenham as funções próprias do advérbio com o qual podem comutar:

Fuimos *adónde nos habíais dicho* > Fuimos *allí*.

Marta bucea *como nos han explicado* > Marta bucea *así*.

(GÓMEZ TORREGO, 2007⁹⁵)

⁹⁴ “Na oração simples *o menino fugitivo lembrou então do seu abandono*, podemos substituir *fugitivo* por *que fugia*; então por *quando estava longe*; e *seu abandono* por *que se achava abandonado*. Nesse caso, teremos formulado nosso pensamento por meio de um período subordinado constituído por três orações dependentes do verbo principal: *o menino que fugia lembrou, quando estava longe, que estava abandonado*. A primeira representa um conceito adjetivo (*fugitivo*); é subordinada adjetiva. A segunda substitui um advérbio (*então*); é subordinada adverbial. A terceira expressa o mesmo que um substantivo (*seu abandono*); é subordinada substantiva. Dentro desse quadro cabem todas as orações subordinadas.”

⁹⁵ “Fomos *aonde nos disseram* > Fomos *ali*. Marta mergulha *como nos explicaram* > Marta

De forma contrária, as circunstanciais não-adverbiais não equivalem a advérbios nem admitem ser substituídas por eles:

Fuimos a Madrid *para estar con vosotros* > Fuimos.

Si termino mis estudios, me iré a París > Me iré a París.

Marta bucea *porque le gusta* > Marta bucea.

(GÓMEZ TORREGO, 2007, p. 232⁹⁶)

A troca da denominação tradicional de *orações subordinadas* para *subordinadas circunstanciais* aparece no *Esbozo* de 1973, que divide as subordinadas hipotáticas em três grupos oracionais: substantivas, que incluem as orações de sujeito, complemento direto e complemento nominal (substantivo ou adjetivo); adjetivas (especificativas e explicativas) e circunstanciais, que abrangem um amplo e heterogêneo conjunto de orações que, por diferentes procedimentos formais, expressam as circunstâncias de lugar, tempo, modo, comparação, finalidade, causa, consequência, condição e concessão (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2005, p. 504).

Não obstante, Gutiérrez Ordóñez (2002, p. 121) adverte que a troca do termo *adverbiais* por *circunstanciais* não foi afortunada, pois incorre em uma contradição com respeito ao modo de classificar as outras orações subordinadas, segundo pode ser observado pela correspondência defectiva entre o tipo de sintagma e a oração que equivale à sua respectiva função:

- Sintagma nominal	>	Oraciones subordinadas sustantivas
- Sintagma adjetival	>	Oraciones subordinadas adjetivas
- Sintagma adverbial	>	Ø
- Función C. Circunstancial	>	Oraciones subordinadas circunstanciales

(GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 2002, p. 121⁹⁷)

mergulha *assim*.”

⁹⁶ “Fomos a Madri *para estar com vocês* > Fomos. *Se terminar meus estudos*, irei a Paris > Irei a Paris. Marta mergulha *porque gosta* > Marta mergulha.”

⁹⁷ “Sintagma nominal > orações subordinadas substantivas. Sintagma adjetival > orações

O próprio *Esbozo* da RAE reconhece que há incongruência na escolha da metodologia empregada para a classificação das chamadas circunstanciais, na medida em que afirma que sua classificação não é nem lógica, nem fechada na sua totalidade, porque nela estão encobertos, de certa forma, os critérios que permitem a diferenciação dos grupos das subordinadas, o que tenta justificar alegando que o sistema linguístico não opera a partir de conceitos lógicos e totalmente delimitáveis:

Como es natural, esta clasificación [...] no constituye un todo lógico cerrado cuyos términos se excluyan sin residuo, porque superpone tres criterios de distinción de los diferentes grupos de subordinadas: en primer lugar, la función gramatical que desempeñan; después, la naturaleza del nexos; y, finalmente, el significado total del período como unidad lingüística. Ya es sabido que la lengua constituye un sistema congruente en la sincronía y apto para la expresión de cada comunidad parlante; pero no es nunca un sistema de conceptos exclusivamente lógicos que puedan delimitarse con nitidez completa. Por esto nuestra clasificación debe tomarse como una guía aproximada para penetrar en la estructura movediza del habla oral y escrita. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2005, p. 514⁹⁸)

Alarcos Llorach (2008, p. 447) observa que a classificação tradicional das orações transpostas adverbiais não tem em conta sua estrutura interna; pelo contrário, baseia-se numa interpretação semântica que remete a conteúdos que equivalem a advérbios de tempo, lugar, modo, causa, finalidade etc. A diversidade de valores atribuídos a essas orações degradadas depende de um conjunto de fatores léxicos e gramaticais que variam segundo a configuração assumida pela oração. Nesse sentido, foram denominadas como *adverbiais próprias* aquelas estruturas oracionais transpostas que funcionalmente admitem substituição por

subordinadas adjetivas. Sintagma adverbial > Ø. Função C. circunstancial > orações subordinadas circunstanciais.”

⁹⁸ “Como é natural, essa classificação [...] não constitui um todo lógico fechado cujos termos se excluem sem resíduo, porque superpõe três critérios de distinção dos diferentes grupos de subordinadas: em primeiro lugar, a função gramatical que desempenham; em segundo lugar, a natureza do nexos; e, finalmente, o significado total do período como unidade linguística. Já é sabido que a língua constitui um sistema congruente na sincronia e apto para a expressão de cada comunidade de falantes; mas não é nunca um sistema de conceitos exclusivamente lógicos que podem ser delimitados com nitidez completa. Por isso, nossa classificação deve ser tomada como uma guia aproximada para penetrar na estrutura movediça da fala oral e escrita.”

um advérbio, ao contrário das *adverbiais impróprias*, que não admitem tal comutação. As adverbiais próprias se restringem às temporais, locativas e modais e costumam cumprir a função de adjacentes circunstanciais do núcleo oracional:

Puso el cuadro *donde había más luz*. > Puso el cuadro *allí*.

Tratadlo *como se merece*. > Tratadlo *así*.

(ALARCOS LLORACH, 2008, p. 447⁹⁹)

Como não existem advérbios que denotem valores de causa, fim, concessão e condição, as adverbiais impróprias vêm representadas por grupos nominais que assumem a função circunstancial própria do advérbio:

Lo haré *porque me conviene*.

> Lo haré por *mi conveniencia*.

Me voy *para que se tranquilicen*.

> Me voy para *su tranquilidad*.

Si tuviera éxito, me alegraría.

> *En caso de éxito*, me alegraría.

Aunque esté cansado no debe cejar.

> *Con todo su cansancio*, no debe cejar.

(ALARCOS LLORACH, 2008, p. 447¹⁰⁰)

A Nova Gramática da Real Academia Espanhola (REAL ACADEMIA, 2009) admite que, em relação a outros tipos de subordinação, cuja estrutura interna pode ser identificada com mais facilidade, o conceito de subordinação adverbial é polêmico na atualidade, posto que, por exemplo, as subordinadas adverbiais tradicionais podem vir representadas por gerúndio como em se

99 “Pôs o quadro onde *tinha mais luz* > Pôs o quadro *ali*. Tratem-no *como merece* > Tratem-no *assim*.”

100 “Eu o farei *porque me convém*. > Eu o farei *para minha conveniência*. Estou saindo *para que se tranquilizem*. > Estou partindo *para sua tranquilidade*. Se eu tivesse sucesso, *eu me alegraria*. > Em caso de sucesso, eu *me alegraria*. *Mesmo que você estiver cansado*, não deve desistir. > *Com todo o seu cansaço*, não deve desistir.”

progres a esforzándose. Além disso, aponta três problemas que derivam da noção tradicional de subordinação adverbial. O primeiro consiste na inexatidão do paralelismo com os advérbios dos que toma a sua denominação, já que não existem advérbios que possam substituir as orações finais, causais, concessivas etc. Do mesmo modo, é inadequado utilizar o termo *circunstancial* para as prótases das condicionais e concessivas, pois estas não são circunstanciais. O segundo problema diz respeito ao conceito de *subordinação adverbial*, que se confunde com outras classificações oracionais. Assim, no caso das relativas sem antecedente expresso, cujo nex o relativo seja um advérbio, existe a possibilidade de que a oração subordinada relativa seja reinterpretada por uma oração subordinada adverbial, como ocorre, por exemplo, em *o livro está onde te disse*, que também permite a comutação por *ali*. O terceiro problema advém do fato de que muitos gramáticos consideram inadequado classificar como oração ao segundo segmento de orações como, por exemplo, a condicional *si Julia llama* que consta de dois segmentos [si] [Julia llama], o que consistiria em uma redundância, tendo em conta que o termo *oração* também se atribui à estrutura formada pelos dois segmentos. A mesma divisão binária é utilizada para construções similares precedidas por conjunções ou locuções conjuntivas subordinantes, que possuem uma estreita relação com as subordinadas adverbiais (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2009, p. 77, 1.13q).

Outrossim, não fica descartada a utilização, embora restringida, do termo *subordinação adverbial* quando se julgue necessário fazer referência aos conteúdos expressados por essas orações na tradição gramatical hispânica. Para evitar os diversos problemas surgidos da análise detalhada da noção de subordinação adverbial, emprega o termo *construção*, o qual reconhece ser deliberadamente vago para a descrição simplificada das propriedades dos tipos oracionais (REAL ACADEMIA, 2009, p. 78, 1.13u).

Para tentar resolver todas as questões que envolvem a problemática classificação e delimitação das funções atribuídas às subordinadas adverbiais, Gutiérrez Ordóñez (2002) propõe a mesma solução discutida anteriormente para os complementos adverbiais / circunstanciais, isto é, considerar que os

aditamentos (complementos circunstanciais) podem ser sintagmas nominais ou adverbiais. Da mesma forma, é preciso considerar que determinados advérbios locativos e temporais são, na realidade, proformas pronominais que equivalem, portanto, a sintagmas nominais. De acordo com esse princípio, já não haveria necessidade de estabelecer distinções entre subordinadas adverbiais próprias e impróprias, tampouco entre subordinadas circunstanciais adverbiais e não adverbiais, posto que, na qualidade de sintagmas nominais, podem ser incluídas no grupo das subordinadas substantivas com a função de aditamento. Portanto, são consideradas subordinadas substantivas tanto as orações do grupo I (circunstanciais / adverbiais próprias) como as do grupo II (circunstanciais / adverbiais impróprias) (GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 2002, p. 120-121):

I - Adverbiais próprias

Viaja desde cuando era niño

Viaja hasta que se cansa

Viaja donde se divierte

Viaja cuando está de vacaciones

II - Adverbiais impróprias

Viaja para que se diviertan sus hijos

Viaja porque lo necesita

Viaja con quienes quiere

Viaja con lo que le gusta

(GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 2002¹⁰¹)

¹⁰¹ “Viaja desde quando era criança. Viaja até se cansar. Viaja onde se diverte. Viaja quando está de férias. Viaja para que os filhos se divirtam. Viaja porque necessita. Viaja com aqueles que ama. Viaja com o que gosta.”

6 Considerações Finais

Como síntese das ideias tratadas anteriormente neste trabalho, constatamos que a polêmica suscitada pelo chamado *complemento circunstancial* radica em duas questões fundamentais que envolvem, por um lado, os diversos problemas que derivam da sua classificação, baseada essencialmente em critérios semânticos e não funcionais e, por outro, o conhecido critério de eliminação, sem comprometer a estrutura oracional, ordinariamente utilizado na identificação desse complemento, bem como da sua diferenciação do suplemento.

Desde o seu surgimento, uma longa tradição gramatical tem relacionado o complemento circunstancial a elementos ou *partes* acessórias do predicado oracional. Devido à tendência de estabelecer de forma unilateral correspondências entre funções e categorias, o complemento circunstancial ficou identificado com categoria dos advérbios e, como tal, passou a empregar-se para construções que expressam os valores de tempo, lugar, modo, instrumento, companhia etc. No entanto, há diversas evidências que revelam a inconsistência dessa associação, sobretudo pela existência de complementos circunstanciais representados por sintagmas nominais precedidos de preposição, os quais não admitem a substituição por um advérbio. A equivocada equivalência entre *subordinada adverbial* e *advérbio*, decorrente da tradição gramatical de classificar as orações subordinadas em substantivas, adjetivas e adverbiais, é resultado da premissa errônea de que as categorias ou classes de palavras como substantivo, adjetivo e advérbio desempenham sempre as mesmas funções sintáticas.

No que concerne ao caráter prescindível do complemento circunstancial, comprova-se, do mesmo modo, que há vários exemplos de casos que fogem a essa regra. Rojo (1999) demonstra que o critério de eliminação sem alteração da estrutura oracional mostra-se bastante limitado, na medida em que compromete outros elementos centrais da oração tais como o complemento direto e indireto,

além de não contemplar determinados aditamentos cuja elisão redundante em uma oração agramatical como em **reside en*. Nesse sentido, vale notar a advertência do autor para o fato de que nem todo elemento passível de eliminação da oração constitui um elemento marginal e ressalta a importância de priorizar os esquemas sintáticos na sua totalidade, ao invés de deduzir funções a partir de um único elemento, pois, a depender da configuração sintática que tomam os elementos da oração e do significado léxico do predicado verbal, um mesmo elemento pode ser central como em *residen en Vigo* ou marginal como em *compramos uma casa en Vigo*. Sobre outros casos que provocam mais dúvidas sobre a sua função, como suplemento ou aditamento, parece válido utilizar a *prova de Happ* proposta por Rojo, além do critério de maior ou menor grau de marginalidade com respeito ao núcleo verbal.

Para a delimitação mais adequada da função exercida pelo complemento circunstancial (aditamento), consideramos viável a proposta de Gutiérrez Ordóñez (1991 e 2002) de lhe atribuir uma função nominal. Para o caso dos complementos com advérbios locativos e temporais como *viven allí* ou *puso el libro allí*, Gutiérrez Ordóñez (2002) demonstra que, na verdade, tratam-se de elementos que atuam como proformas pronominais equivalentes a sintagmas nominais: *viven en Galicia*; *puso el libro en el estante*. Similarmente, os complementos circunstanciais que denotam conteúdos como os de companhia, causa ou instrumento, podem vir representados por uma expressão nominal e outra pronominal, respectivamente: *sale con amigos* > *sale con ellos*; *hace por compasión* > *hace por eso*; *opera con un bisturi* > *opera con eso*. A consideração de que o complemento circunstancial assume uma função preponderantemente nominal torna, pois, desnecessária a incoerente classificação e divisão entre complemento circunstancial /adverbial e orações subordinadas circunstanciais /adverbiais (próprias e impróprias), fruto da sua clássica associação com os adjacentes adverbiais. Como consequência dessa nova interpretação, chega-se à conclusão lógica de que o verdadeiro lugar das chamadas subordinadas adverbiais (próprias e impróprias) pode estar no grupo das orações subordinadas substantivas.

Por último, vale notar que este trabalho pretendeu contribuir com as discussões e análises realizadas por linguistas e gramáticos que, a partir de diferentes enfoques teóricos, têm procurado oferecer possíveis soluções à problemática classificação do complemento circunstancial e da oração subordinada adverbial, temas dos mais controvertidos no contexto da linguística hispânica, ao longo dos últimos anos. Nesse sentido, espera-se que outras pesquisas se sucedam a esta e que possam somar-se às propostas concretas de Rojo (1999) e Gutiérrez Ordóñez (1991 e 2002) no tocante a outras questões gramaticais que interferem no complexo quadro da subordinação adverbial.

Referências

ALARCOS LLORACH, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello. 17 ed. Madrid: Espasa Calpe, 2008.

ALARCOS LLORACH, Emilio. *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos, 1970.

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, María Ángeles. Aspectos históricos del funcionamiento del adverbio español. *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Tomo I, Madrid, Pabellón de España, 1992, p. 283-290. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc93163>. Acesso em: 14 mai. 2020.

BOSQUE, Ignacio; GUTIÉRREZ-REXACH, Javier. *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Ediciones Akal, 2009.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Justo. Los complementos circunstanciales. *Gramática española - nivel superior*. Hispanoteca – Lengua y cultura hispanas. Disponível em: <http://hispanoteca.eu/Gram%C3%A1ticas/GRAM%C3%81TICA%20ESPA%C3%91OLA.htm>. Acesso em: 14 mai. 2020.

GILI GAYA, Samuel. *Curso superior de sintaxis española*. 13. ed. Barcelona: Vox, 1980.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo. *Gramática didáctica del español*, 8. ed. Madrid: SM, 2002.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo. *Análisis sintáctico*. Teoría y práctica. Madrid: SM. 2. ed. 2007.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador. “¿Hablamos del suplemento?”. *Scripta Philologica in Memoriam Manuel Taboada Cid*, Universidad de La Coruña, 1995, p. 434-451. Disponível em: <http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/hablamos%20del%20suplemento.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador. *Forma y sentido en sintaxis*. Madrid: Arco Libros, 2002.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador. *La transposición sintáctica (Problemas)*. Lecciones de Lingüística y Didáctica del Español 10. Logroño. Consejería de

Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad de La Rioja, 1991. Disponível em:
<http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/la%20transposicion%20sintactica.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

MASIÁ CANUTO, María Luísa. *El complemento circunstancial en español*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, 1994.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. 22 ed. Madrid: Espasa Calpe, 2005.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Nueva Gramática de la lengua española*. 2 Vol. Madrid: Espasa Libros, S.A, 2009.

ROJO, Guillermo. Sobre los complementos adverbiales. *Homenaje al profesor Francisco Marsa*. Universidad de Barcelona, Barcelona, 1990, p. 153-171.

Artigo recebido em 15 de maio de 2020 e aceito em 23 de junho de 2020.

Sonority effects in the production of the triconsonantal sequences Ct/d]_σC by Brazilian learners of L2 English

Efeitos da sonoridade na produção de sequências triconsonantais Ct/d]_σC por aprendizes brasileiros de inglês como L2

Felipe Santos dos Reis*

Rubens Marques de Lucena**

ABSTRACT: This study investigates the production of a variable pattern in English by Brazilian L2 learners, i.e. triconsonantal sequences containing coronal plosives flanked by heterosyllabic consonants. Thus, the interlanguage of 24 learners from the city of Campina Grande in the state of Paraíba, Brazil, is analyzed to achieve the following objectives: (1) verify the phonological processes whereby the sequences Ct/d]_σC are simplified in the participants' interlanguage; and (2) examine the role of sonority in the surface phonetic representations of these sequences. 1,071 tokens were audio-recorded, coded and subjected to multivariate analysis using Rbrul (JOHNSON, 2015). The results indicate that sonority-based principles play an important role in the application of repair strategies on the surface forms of these complex structures.

KEYWORDS: variationist linguistics; triconsonantal sequences; repair strategies; L2 English.

RESUMO: Este estudo investiga a produção de um padrão variável em inglês por aprendizes brasileiros(as) de L2, qual seja, sequências triconsonantais com oclusivas coronais flanqueadas por consoantes heterossilábicas. Assim, a interlíngua de 24 aprendizes da cidade de Campina Grande (PB) é analisada para alcançar os seguintes objetivos: (1) verificar os processos fonológicos pelos quais as sequências Ct/d]_σC são simplificadas na interlíngua dos(as) participantes; e (2) examinar o papel da sonoridade nas representações fonéticas dessas estruturas. Um total de 1.071 ocorrências foi gravado em áudio, codificado e submetido à análise multivariada, usando o pacote Rbrul (JOHNSON, 2015). Os resultados indicam que os princípios baseados na sonoridade desempenham um papel importante na aplicação de estratégias de reparo nas formas superficiais dessas estruturas complexas.

* Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), feliperejs@gmail.com, ORCID <http://orcid.org/0000-0002-7073-2448>.

** Professor associado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), rubenslucena@yahoo.com, ORCID <http://orcid.org/0000-0003-0799-299X>.

PALAVRAS-CHAVE: sociolinguística variacionista; sequências triconsonantais; estratégias de reparo; inglês como L2.

1 Introduction

Both theory and common sense suggest that there is distinction between first and second language (cf. STERN, 1983). In fact, theoretical, empirical and anecdotal evidence highlight this difference by focusing on the difficulties and limitations that L2¹⁰² learners usually present in the process of acquiring an additional language after their L1. Consequently, learning an L2 entails certain limitations and failures, especially after puberty, which is widely claimed as the endpoint of the critical period (cf. LENNEBERG, 1967). In other words, exposure to robust input up to a certain age is crucial for a language to be acquired normally by a speaker (FINGER, 2008).

Ever since Selinker (1972) proposed the concept of *interlanguage* (IL) as a transitional linguistic system which is independent of both the learner's native language and the target language, the study of Second Language Acquisition (SLA) has been interested in describing such a phenomenon, which "[...] might better be understood if it is regarded as a continuum between the native language and the target language" (SONG, 2012, p. 778). Although the notion of *interlanguage* comprises features of both the learners' L1 and L2, it is seen as a unique and individual language that differs from either (NOYAU, 1990 apud BAYLEY, 2007).

Considering the dynamic and inseparable relations between speaker, language and society – in addition to the interplay of internal linguistic factors which systematically constrain SLA –, variability has been mainly investigated through two different perspectives: (1) the Dynamic Paradigm (BICKERTON, 1973 apud BOUDAUD; CARDOSO, 2009), which draws on the systematic but

102 According to Stern (1991, p. 11), "[t]he concept of L2 ('non-native language', 'second language', 'foreign language') implies the prior availability to the individual of an L1, in other words some form of bilingualism".

unstable nature of variation and focuses on the gradual development of interlanguage grammar in a continuous and constant, rather than orderly, manner; or (2) the variable rules approach, which seeks to identify the factors that influence the application of a given variable rule (BOUDAUD; CARDOSO, 2009).

Undoubtedly, a process as complex as that of learning an L2 needs to be investigated through an integrative approach, and the present study adopts one whereby the theoretical-methodological assumptions of variationist linguistics are in line with the most recent theoretical developments in phonology. More specifically, we aim to investigate the acquisition of triconsonantal sequences¹⁰³ in which the coronal plosives are flanked by heterosyllabic consonants, as represented in Figure 1:

Figure 1 – Triconsonantal sequences of interest

C	C] _σ	C
	[-son -cont +cor +ant -del rel]	

Source: Elaborated by the authors.

Most of the words containing these triconsonantal sequences are bimorphemic, and they can be formed by adding suffixes (-ness, -ly, -ment, -ful, etc.) or by compounding (*text+book*, *soft+cover*, *hand+ball*, etc.). The coronal plosives occupy the last slot of the complex medial codas that make up the syllable structure of the roots (in the case of words formed by suffixes) or the modifiers (in the case of modifier-head compounds). The suffixes and heads, in turn, have

¹⁰³ We adopt the terminology proposed by Pulgram (1965), who distinguished the terms *cluster* and *sequence* with respect to the possible combinations of consonant sounds within words. According to the author, consonant clusters involve the co-occurrence of consonants within the same syllable. Consonant sequences, on the other hand, refer to the contact between consonants across syllable boundaries, i.e. word-internal coda-onset sequences.

their respective onset slots filled, resulting in the triconsonantal sequences Ct]_oC or Cd]_oC. Our interest in such a pattern is motivated by the following observation:

The occurrence of a final cluster before another consonant creates a triconsonantal sequence, and triconsonantal sequences tend to undergo simplification by various phonological devices in every language which has them (and many, like Japanese and Dakota, do not allow them at all). (CHAMBERS; TRUDGILL, 2004, p. 135)

Different theoretical perspectives and approaches have been used in SLA research, such as psychology, anthropology, sociology, neurolinguistics, psycholinguistics, cognitive linguistics, etc. However, this study adopts the theoretical-methodological assumptions of variationist sociolinguistics (LABOV, 1963, 1966, 1972/2008) to investigate the IL variation in the speech of Brazilian learners of L2 English with respect to the production of triconsonantal sequences of the type Ct/d]_oC. Thus, the approach that seeks to shed light on the systematicity of learners' IL variability (TARONE, 2006; BAYLEY, 2007; SONG, 2012) is applied here to answer the following research questions:

- (a) How do Brazilian learners of English produce the triconsonantal sequences of the type Ct/d]_oC in words such as *postman*?; and
- (b) What role, if any, does sonority play in the interlanguage of Brazilian learners of English regarding the surface forms of these syllable contacts, which are marked and unlicensed in Brazilian Portuguese phonology?

Since stops are not allowed to occur syllable-finally in Brazilian Portuguese (BP), as maintained by Alves (2004) and Collischonn (2004), the surface forms of Ct/d]_oC Ct/d]_oC may vary according to universal sonority principles and language-specific phonotactic constraints. Therefore, the following hypotheses are proposed:

H1: Brazilian learners of English are likely to insert an additional high front vowel (either [i] or [ɪ]) after coronal stops in coda position; and

H2: The use of repair strategies may be triggered by violations of universal and language-specific syllable well-formedness conditions.

This paper is organized as follows: Section 2 describes the notion of sonority cycle, as proposed by Clements (1990); Section 3 presents the methodological procedures adopted to conduct this study; Section 4 is dedicated to data analysis, interpretation of results, and discussions; finally, Section 5 brings the final remarks of this work.

2 The role of sonority in syllabification

Clements (1990) argues that there are significant regularities with respect to the syllable structures found in languages worldwide, and the sequential organization of phonemes in this phonological unit can be explained on the basis of the notion of *sonority cycle*, a principle formulated by the author. Clements (1990) proposes the sonority cycle as a formal model for a theory of syllable representation, which is implemented by two guiding principles, namely *core syllabification* and *feature dispersion*.

According to Clements (1990, p. 302), “[t]he Core Syllabification Principle (CSP) expresses a generalization about the way sequences of segments are commonly organized into syllables.” This principle is based on a relatively simple sonority scale, formulated in terms of the sum of positive specifications of four binary major class features, as illustrated in Figure 2, where the segment types are divided into the major sound classes of O = Obstruents, N = Nasals, L = Liquids, G = Glides, and V = Vowels:

Figure 2 – Sonority scale

O	<	N	<	L	<	G	<	V
–		–		–		–		+
								syllabic

-	-	-	+	+	vocoid
-	-	+	+	+	approximant
-	+	+	+	+	sonorant
0	1	2	3	4	sonority rank

Source: Adapted from Clements (1990, p. 292-299).

As shown in the sonority scale proposed by Clements (1990), the characterization of the sonority of the sounds of a given language is determined by a ranking scale, whose values are derived from the sum that the groups of sounds have in the specifications of the presence (or absence) of the major class features, i.e. [syllabic], [vocoid], [approximant], and [sonorant]. Despite using the traditional distinctive features theory, the scale does not follow the standard phonological classification, which operates in terms of binary values. Thus, the obstruents, for example, are classified as presenting a zero value of sonority, in that they are characterized by the absence (-) of the four major class features, that is, [-syllabic], [-vocoid], [-approximant], and [-sonorant]. The segments considered as *syllabic*, on the other hand, have the sonority value of 4 because they attract the syllabic nucleus in a given language (CLEMENTS, 1990, p. 293), a property commonly associated with vowels and, in the case of some languages, with sonorants as well.

In general, there are two basic types of syllables: those that conform to the CSP, classified as *simple* or *unmarked*, which are taken to be present in the world's languages, and those that violate it, which are syllabified by language-specific rules at a later stage, or deleted, and are referred to as *complex* or *marked*. As a language universal algorithm that builds unmarked syllables, the CPS is stated as in (1):

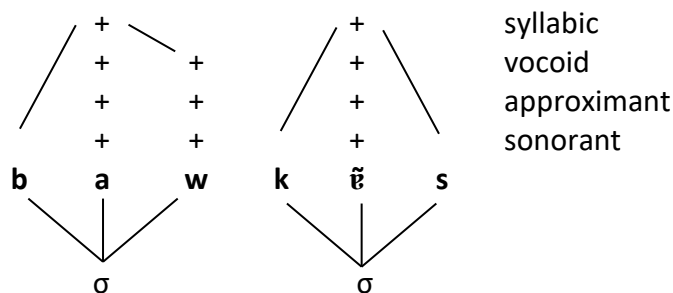
- (1) The Core Syllabification Principle (CSP):
 - a. Associate each [+syllabic] element with a syllable node.

- b. Given P (an unsyllabified segment) preceding Q (a syllabified segment), adjoin P to the syllable containing Q if P has a lower sonority rank than Q. (iterative).
- c. Given Q (a syllabified segment) followed by R (an unsyllabified segment), adjoin R to the syllable containing Q if R has a lower sonority rank than Q. (iterative).

Source: Clements (1990, p. 299).

As can be seen, syllabification occurs in three stages: first, there is the association of a [+syllabic] segment with a syllable node; then, there is the formation of the onset with a segment that precedes the syllable node and has a lower degree of sonority than the nucleus; finally, there is the formation of the coda with a segment that follows the nucleus and that also presents a lower degree of sonority than the node. Based on the CPS, Figure 3 shows the syllabification of the word *bálcãs*, which means *balkans* in BP:

Figure 3 – Syllabification of the word *bálcãs* according to the CPS



Source: Adapted from Silva (2010, p. 42).

Following the CPS rules, the [+syllabic] segments [a, ẽ] are associated with the syllable nodes in the first stage and, since they get syllabified, these vowels correspond to the Q of the rules. Then, considering that the obstruents [b] and [k] are attributed 0 sonority according to the scale in Figure 2, they can be adjoined to the syllables containing [a] and [ẽ] in the first iteration, as in (1b), since these plosives have a lower sonority index than that of the central vowels. After the formation of [ba] and [kẽ], the step in (1c) takes place, that is, the

second iteration, which forms the coda: the segments [w] and [s] have sonority values of 3 and 0, respectively, which are, in turn, lower than those of [a, e□]. The order of these three steps in core syllabification reveals the *left-precedence* principle, which is a universal tendency that serves as the basis for the formulation of the maximal onset principle, according to which intervocalic consonants are generally divided in order to maximize the onset instead of the coda.

Finally, as regards the dispersion principle, Clements (1990) takes the view that the syllable is divided into two overlapping parts, referred to as *demisyllables*, in which the nucleus belongs to both – instead of having a hierarchical structure of onset and rime, further divided into nucleus and coda. The author states that the reason for using such a notion lies in the fact that the sonority profile of the initial demisyllable has no dependency on that of the final demisyllable, which better supports this dispersion of sonority (CLEMENTS, 1990, p. 303). Therefore, the sonority profile of the preferred syllable type in the world's languages has a sharp sonority rise from the onset towards the nucleus, but a minimal sonority drop from the nucleus to the coda. Thus, natural languages generally seem to prefer consonants with relatively higher sonority levels in their post-nuclear positions. Another implication that such a principle entails is the less restricted occurrence of consonants in the onset, compared to the coda, which exhibits a more limited spectrum of licensed consonants.

Having discussed the role of sonority within the syllable structure, the debate shall focus on its margins in more detail, since the consonant sequences of interest occur across syllable boundaries, so that the relationship between the heterosyllabic consonants will be analyzed in terms of the Syllable Contact Law (henceforth SCL), understood as an epiphenomenon of these sonority cycles (COLLISCHONN, 2005).

2.1 The role of sonority across syllable boundaries

Concerning the contact between consonants across syllable boundaries, the SCL was proposed by Murray and Vennemann (1983) to explain a tendency in languages worldwide to maximize sonority contrasts between heterosyllabic segments: the higher the sonority of the segment in coda and the lower the sonority of the consonant in the following onset, the more the syllable contact is preferred. According to the authors, a range of linguistic changes have been induced as a way to avoid a sonority rise across syllable boundaries, so that the relation between the coda and the following onset is considered more harmonic the more sonority falls between its respective segments, as demonstrated in (2):

(2) Preferred syllable contact according to the SCL:

$$C1]_{\sigma} > {}_{\sigma}[C2$$

Source: Albert (2014, p. 36).

According to (2), the falling sonority slope in /al.ta/ is preferred to the contact in /at.la/, for example (SEO, 2011), since the SCL, in its version based on the notion of sonority rather than the original consonantal strength, establishes that: “[a] syllable contact A\$B is the more preferred, the greater the sonority of offset A and the less the sonority of onset B” (DAVIS; SHIN, 1999, p. 286). As regards the notion of sonority, it should be pointed out that a rather comprehensive study carried out by Parker (2002) investigated the sounds of English and Spanish based on five acoustic and aerodynamic measurements, namely intensity, peak intraoral air pressure, F1 frequency, peak air flow, and total segmental duration, and the values obtained by the author, complemented by phonological considerations, allowed him to formulate a sonority scale that

can be universally applied to determine the sonority of the segments in a given language.

Unlike the simpler scale proposed by Clements (1990), shown in Figure 2, where there is no difference between voiced and voiceless segments or between the three types of obstruents, namely plosives, fricatives and affricates, the ordering proposed by Parker (2002) can be potentially generalized to account for sonority universally, even though it was based only on the sounds produced by eight native English speakers and eight native Spanish speakers. According to the author:

My claim is that the phonological sonority scale [...] is universal: it forms part of UG, and the constraints in CON can and do access its rankings, and perhaps its indices as well. Probably no language invokes the distinction between all 16 of these sonority classes, but they are always potentially available. Furthermore, there are no other natural class divisions in the sonority hierarchy, with the possible exception of more exotic types of segments such as ejectives, clicks, etc., about which I have nothing else to say (PARKER, 2002, p. 240).

In order to discuss the syllable contacts in the sequences Ct/d]C, the sonority scale proposed by Parker (2002, 2011) will be adopted here, as outlined in Table 1:

Table 1 – Universal hierarchy of relative sonority

Natural classes	Sonority index
low vowels	17
mid peripheral vowels (not [ə])	16
high peripheral vowels (not [i])	15
mid interior vowels ([ə])	14
high interior vowels ([i])	13
glides	12
rhotic approximants ([ɹ])	11
flaps ([ɾ])	10

laterals	9
trills ([r])	8
nasals	7
voiced fricatives	6
voiced affricates	5
voiced stops	4
voiceless fricatives (including [h])	3
voiceless affricates	2
voiceless stops (including [ʔ])	1

Source: Parker (2011, p. 1177).

Based on the sonority indices attributed to the natural sound classes in Table 1, some distinctions can be made regarding the Sonority Distance (SD) of the members composing the consonant sequences where (t,d) are flanked by heterosyllabic consonants. Considering the contacts composed of C1 and C2, in which C1 belongs to the coda and C2, to the onset, the SD of these consonants is calculated by the difference between the sonority indices of C1 and C2. Thus, these sequences, which contain a complex coda closed by /t/ or /d/, are considered less marked when there is a decreasing sonority towards the onset of the following syllable, according to the LCS.

Since the voiceless stops have the lowest sonority index in the universal hierarchy proposed by Parker (2002, 2011), there is clearly no sequence in which /t/ has a lower index than that of the following heterosyllabic consonant. Thus, the sequences with /t/ are restricted to plateaux (where this segment is followed by another voiceless plosive, as in *postpone*, *postcard*, and *waistcoat*, for instance) or sonority reversals (when sonority rises from /t/ to the following heterosyllabic consonant, in words like *trustful*, *postman*, *softness*, etc.).

As for the voiced coronal stop, in turn, there are three possible sonority patterns. When /d/ is followed by voiceless stops in the onset of the subsequent syllable (in words such as *grandkid*, *hardcover*, *handkerchief*, *handcuff*), the sequences conform to the LCS – although with a less sharp fall in sonority.

However, syllables starting with sonorants or voiced obstruents after complex codas closed by /d/ have margins consisting of sonority reversals (as in *blindness*, *amendment* and *grandmother*) and plateaux (e.g., *handbags*), respectively.

3 Methodology

Considering the dearth of investigations focusing on north-eastern varieties of BP (CARDOSO, 2005; LUCENA, 2012), this sociolinguistic study aims to examine the phonological acquisition of a variable pattern in English by Brazilian L2 speakers from the city of Campina Grande in the north-eastern state of Paraíba. Regarding the choice of a dialect used in the Northeast region of Brazil, in addition to the aforementioned scarcity of studies, it is also important to point out that, since its emergence as a research paradigm in the late 1960s and early 1970s, the variationist sociolinguistic approach has demonstrated a special interest in the scientific study of stigmatized, non-standard varieties as a way of refuting linguistic stereotypes (cf. BAYLEY, 2005, p. 1).

3.1 Data collection

Data were collected with 24 L2 English learners who were born in the city of Campina Grande, the second largest city in the state of Paraíba, by means of two instruments in English: (1) the reading of 43 target words embedded in carrier sentences; and (2) word and phrase elicitation through pictures. These instruments were exhibited to the participants on the screen of a laptop computer through Microsoft PowerPoint presentation files (.ppt). Participants' productions were audio-recorded using the open-source software Audacity v. 2.0.6 (MAZZONI; DANNENBERG et al., 2014). Table 2 shows the gender and L2 proficiency level of the population:

Table 2 – Informants' stratification according to their gender and L2 proficiency

Coded name	Gender	Proficiency level	Age	Instruments	
				1	2
F1	Cis women	Basic	21	✓	✓
F2			31	✓	
F3			33	✓	
F4			55	✓	✓
F5		Intermediate	24	✓	✓
F6			24	✓	✓
F7			31	✓	
F8			34	✓	✓
F9		Advanced	18	✓	✓
F10			31	✓	✓
F11			32	✓	
F12			33	✓	
M1	Cis men	Basic	28	✓	
M2			33	✓	✓
M3			58	✓	
M4			60	✓	
M5		Intermediate	25	✓	✓
M6			32	✓	
M7			37	✓	
M8			42	✓	✓
M9		Advanced	31	✓	✓
M10			32	✓	
M11			36	✓	
M12			39	✓	✓

Source: Elaborated by the authors.

All the informants read the 160 carrier sentences in the first data collection instrument, and answered the questionnaire, applied in both printed and online versions¹⁰⁴. Although they all demonstrated interest in participating in the second round of data collection, only half of them were available to proceed to the next phase, as can be seen in the last column of Table 2.

As for the application of the instruments, more specifically, firstly, they were asked to read a list of 160 words in English, embedded in the following carrier sentence: *The word is [...]*. However, only 43 of the sentences contained words with the triconsonantal sequences of interest, while the remaining 117 phrases were used as distractors, to prevent informants from becoming aware of the structure in advance. The 43 lexical items are listed in Table 3:

Table 3 – Target words used in the data collection instruments

Stray consonant (C')	Bimorphemic words
/t/	<i>postpone, trustful, textbook, Christchurch, nextdoor, postcard, waistcoat, respectful, neglectful, softshell, giftshop, softcover, softcore, Christmas, postman, vastness, restless, exactly, correctly, perfectly, swiftness, softness, liftman, leftmost, countdown, saintdom, shortcut, shortcake, heartbreak, dirtbag, partly, courtroom.</i>
/d/	<i>grandkid, hardcover, handkerchief, handcuff, handbag, sandpiper, kindness, blindness, bandwidth, grandmother, amendment.</i>

Source: Elaborated by the authors.

¹⁰⁴ Available online, the questionnaire applied in its digital version can be accessed through the site:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSekqcVAN5hbxOk3ZCv4W2L3awodbQITPKZIE5XinFhD-vMn6w/viewform>.

Regarding the organization of such phrases, each slide shows four carrier sentences, with at least one of them containing a crucial word, while the other three phrases are closed with words within the same semantic field of the target word, such as food, holidays, sports, computer science, politics, professions, feelings, family, etc.¹⁰⁵ They were divided into 32 bimorphemic words (in italics) and 11 anglicisms commonly used in BP.

The second data collection instrument consisted of displaying a set of three images per slide, as demonstrated in Figure 4:

Figure 4 – Set of images displayed on the second data collection instrument



Source: Elaborated by the authors.

4 Data Analysis

A total of 1,071 tokens were obtained from the application of the two instruments to the population who accepted the invitation to voluntarily participate in this study and, then, codified in order to be subjected to multivariate analysis using Rbrul (JOHNSON, 2015). Here, the analysis will focus on the internal factors with statistically significant effects on the dependent variable (response) of interest, whose application value is the simplification of

¹⁰⁵ Three of the 40 slides contain two target words, instead of one.

the medial complex coda closed by coronal stops. In general, three variants were identified in the corpus, as detailed in (2):

(2) variants of the dependent variable (DV):

a) with no phonological rules:

– $C[t/d]_{\sigma}C$;

b) with the application of epenthesis:

– $\emptyset \longrightarrow [i] / \left\{ \begin{matrix} [t] \\ [d] \end{matrix} \right\} ___\sigma$;

c) with the application of coronal stop deletion:

– $\left\{ \begin{matrix} /t/ \\ /d/ \end{matrix} \right\} \longrightarrow \emptyset / C ___\left\{ \begin{matrix} l_{\sigma} \\ + \end{matrix} \right\} C$.

Considering the surface phonetic forms of $C[t/d]_{\sigma}C$ produced by the 24 informants, a word such as *liftman*, for example, was pronounced in three different ways: (1) [*ˈlɪftmən*], without any phonological rules, as in (2a); (2) [*ˈlɪftimən*], as a result of the epenthesis rule, that is, $\emptyset \rightarrow i / [-son, -cont, +cor] ___\sigma$, as in (2b); and, finally, (3) [*ˈlɪfmən*], with the application of coronal stop deletion (CSD), i.e. $[-son, -cont, +cor] \rightarrow \emptyset / [+cons] ___\sigma$, in line with (2c).

Since the logistic regression analysis deals with binary responses, the deletion of [t] or [d] and the epenthesis were amalgamated as *application of repair strategies to (t) or (d) between heterosyllabic consonants*, as opposed to *non-application*. The mixed-effects model discussed here was obtained using R (R CORE TEAM 2018), version 3.5.2, and the statistical package Rbrul (JOHNSON, 2015). Unlike the programs that preceded it, Rbrul can conduct mixed-effects models (TAGLIAMONTE, 2012), in that it performs logistic regression taking into account different types of factor groups (both fixed and random effects). Table 4 provides a summary of our independent variables:

Table 4 – Factors controlled in the study

Independent variables	Values	Types
Informant	F1-F12 and M1-M12	random
Word	<i>postpone, trustful, etc.</i>	random
Age	log	continuous
Gender	cis women and cis men	categorical
L2 proficiency level	basic, intermediate, advanced	categorical
Preceding context	coronal, dorsal and labial	categorical
Sonority index of the previous consonant	11 (approximants), 7 (nasals), 3 (voiceless fricatives), and 1 (voiceless plosives)	categorical
Stray consonants	/t/ and /d/	categorical
Following context	obstruents and sonorants	categorical
Sonority pattern of the following consonant	sonority equivalent to, higher or lower than that of (t,d)	categorical

Source: Elaborated by the authors.

It is worth emphasizing that variation is a phenomenon conditioned not only by internal factors, such as phonological contexts, stress, morphological or syntactic classes, etc., but also by external factors, such as gender, social class, age groups, etc. All these examples of factors are designed to be independent of each other. As regards fixed-effect variables, more specifically, Johnson (2009, p. 364-365) points out that:

Fixed effects are factors with a fairly small number of possible levels, for example, male/female, stressed/unstressed, or following vowel/consonant/pause. These factors are usually the direct object of interest, and their levels would be replicable in a further study.

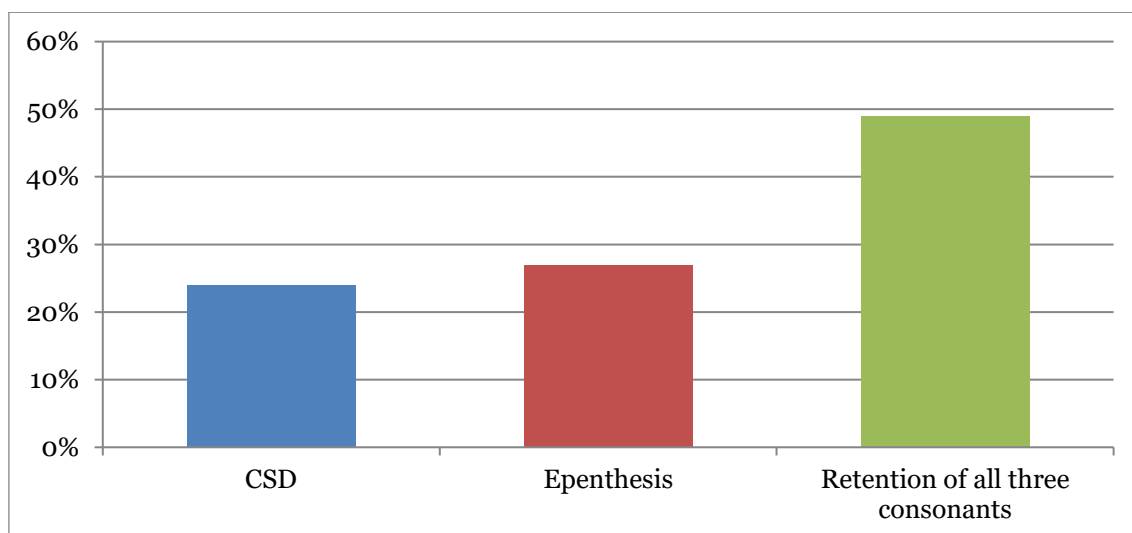
There are factors, however, that are drawn from truly larger populations that cannot easily be replicated in other studies, such as individual speakers or specific words (JOHNSON, 2009). Thus, the mixed-effects model implemented

in the Rbrul statistical package (JOHNSON, 2015) estimates a single parameter representing the amount of variation within a random factor (cf. JOHNSON, 2009), while the specific values of individual effects within the group are hidden by default. Because they are not formal parameters in the model, the significance of factor groups composed of a tiny fraction of a larger universe is not tested.

4.1 Overall frequency of the three variants

In general, the population investigated here produced a slightly larger number of outputs with application of repair strategies, with 542 tokens yielded by the application of phonological rules, compared to 529 outputs in which the three members of the sequences Ct/d]C surfaced without the application of any repair strategy to readjust them, as shown in Chart 1:

Chart 1 – Overall frequency of the three variants in 1,071 tokens of Ct/d]C



Source: Elaborated by the authors.

The descriptive analysis shows that 49% of the 1,071 tokens of Ct/d]C were produced with the retention of all their three members, as in the word

swiftness produced by M12 as ['swiftnes], whereas the remaining 51%, in turn, were yielded by repair strategies, either epenthesis or coronal stop deletion, as in the words *postman* and *postpone*, respectively produced by M12 as ['p^howʃtime□n] and ['p^howspo□w□n]. Chart 1 further indicates that epenthesis after the coronal plosives was used to break up the triconsonantal sequences with a frequency slightly higher than that of the deletion rule. In absolute terms, this means that there are 288 tokens with epenthesis after [t,d] (equivalent to 27% of the total data) and 254 surface forms with the CSD (corresponding to 24%). These initial results are interesting for two reasons: firstly, the use of repair strategies as a way to simplify the L2 syllable structure or to transform it into native structures was quite similar to the retention of the marked structure; secondly, the application rate of the epenthetic vowel strategy was slightly higher than that of CSD.

According to the multivariate analysis performed by Rbrul (Johnson 2015), the trigger for the application of repair strategies in complex codas closed by a coronal obstruent involves the sonority of the consonants preceding and following (t,d). More specifically, three predictors, one external and two internal factor groups, were returned as significant, that is, they have an effect on the application of repair strategies in (t) or (d) between heterosyllabic consonants: sonority pattern of the following consonants > sonority index of the preceding consonants > L2 proficiency level. All three predictors have a *p*-value of less than 0.001 (*p* < 0.001). Each relevant factor group will be discussed separately in the following sections, in the order of significance made explicit by the greater-than signs previously used.

4.2 The effect of the SCL on the application of repair strategies in Ct/d]C

The SCL played a decisive role in the production of the triconsonantal sequences Ct/d]C: the sonority pattern of the following consonants has the most

statistically significant effect on the use of repair strategies in coronal stops flanked by heterosyllabic segments.

As previously discussed, the law formulated by Murray and Vennemann (1983) captures a preference observed in the languages of the world for syllable contacts with a maximum sonority contrast. According to the authors, a wide range of linguistic changes were induced as a way to avoid rising sonority over a syllable boundary, so that the relation between the heterosyllabic coda and the onset segment is considered more harmonic the greater the sonority drop between these adjacent consonants.

The data set demonstrates the tendency expressed by the SCL, considering the fact that the following (heterosyllabic) consonants with higher sonority values than those of (t,d) favored the use of repair strategies in the interlanguage of Brazilian L2 learners, as indicated by the positive log-odds value (0.639). However, segments with sonority values equivalent to or lower than those of (t,d) disfavors syllable structure adjustments, as Table 5 shows:

Table 5 – Effect of SCL violations on the use of repairs in (t,d)

Factors	Log-odds	Cases/total	%	Factor weight
Higher sonority	0.639	429/758	57	.65
Equal sonority	−0.179	85/197	43	.45
Lower sonority	−0.46	27/116	23	.39
Deviance: 1207.685; $p < 0.001$; df: 8; Intercept: −0.863; Input probability: 0.297; Grand mean: 0.506				

Source: Elaborated by the authors.

Table 5 shows that 758 tokens of Ct/d]C have a sonority reversal, since sonority rises from /t,d/ to the heterosyllabic consonant. Considering the fact that the voiceless plosives have the lowest sonority index in the scale elaborated by Parker (2011), there are, consequently, no sequences in which [t] can be followed by a segment with lower sonority – which leads the possible contacts

between [t] and the following consonant to violate the SCL. Therefore, the sequences with such a segment are restricted to plateaux (with a total of 173 tokens in which [t] is followed by another voiceless plosive, such as [tp] and [tk] in words like *postpone* and *waistcoat*, respectively) or to sonority reversals (when sonority rises from [t] to the following syllable, usually starting with liquids, nasals, voiced plosives, and voiceless fricatives and affricates, in words like *exactly*, *softness*, *nextdoor*, *giftshop*, and *Christchurch*, respectively).

A total of 30 words out of the 43 presented in the first instrument do not conform to the SCL, as they have a sonority rise from coda to onset and, therefore, favor the application of repairs, presenting a relative weight of 0.65. Consequently, 57% of the total of 758 tokens with syllables violating the SCL were adjusted in the interlanguage of the population, with these repairs taking place in the form of epenthesis in 229 tokens and deletion in the remaining 200.

Table 6 shows the 30 words used in the carrier sentences which contain consonant sequences belonging to the first factor group in Table 5, that is, the group containing intersyllabic contacts that violate the SCL (MURRAY; VENNEMANN, 1983):

Table 6 – Target words with sonority reversals across syllable boundaries

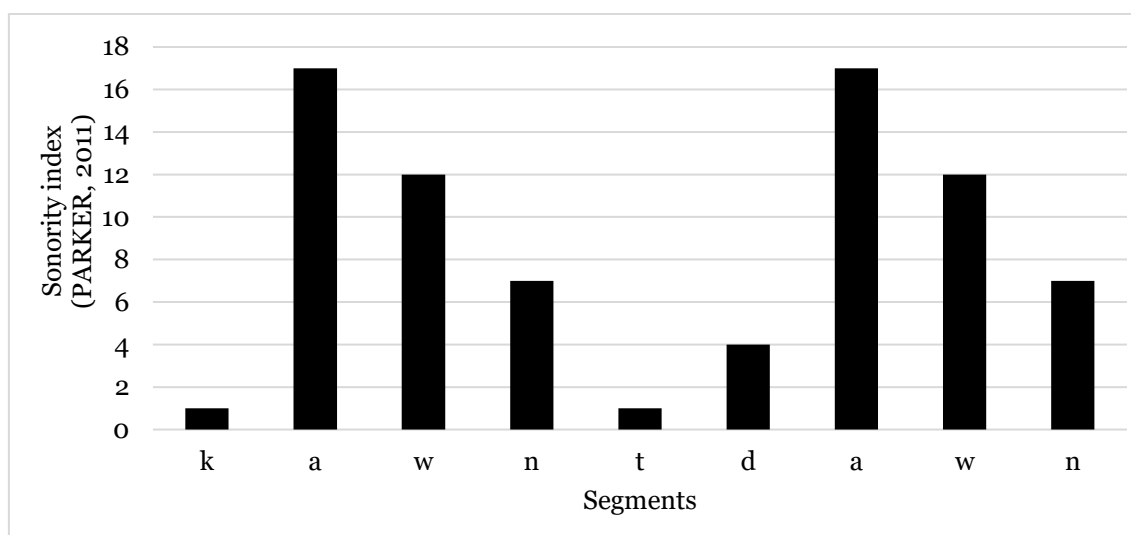
Following consonants	Sonority index	Target words	
		Ct] _o C	Cd] _o C
Glide /w/	12	–	<i>bandwidth</i>
Approximant /r/	11	<i>courtroom</i>	–
Lateral /l/	9	<i>restless, exactly, partly, correctly, perfectly</i>	–
Nasals /m,n/	7	<i>Christmas, postman, liftman, leftmost, softness, vastness, swiftness</i>	<i>kindness, blindness, amendment, grandmother</i>
Voiced plosives	4	<i>textbook, nextdoor,</i>	–

/b,d/		<i>countdown, saintdom, heartbreak, dirtbag</i>	
Voiceless fricatives /ʃ,f/	3	<i>trustful, respectful, neglectful, giftshop, softshell</i>	–
Voiceless Affricates /tʃ/	2	<i>Christchurch</i>	–

Source: Elaborated by the authors.

As shown in Table 6, all the following syllables starting with consonants whose sonority values are higher than 1 promote SCL violations in the Ct]_σC sequences. The word *countdown* is used in Chart 2 to illustrate the universal tendencies that model the syllables in the world's languages:

Chart 2 – Sonority profiles of *countdown*



Source: Elaborated by the authors.

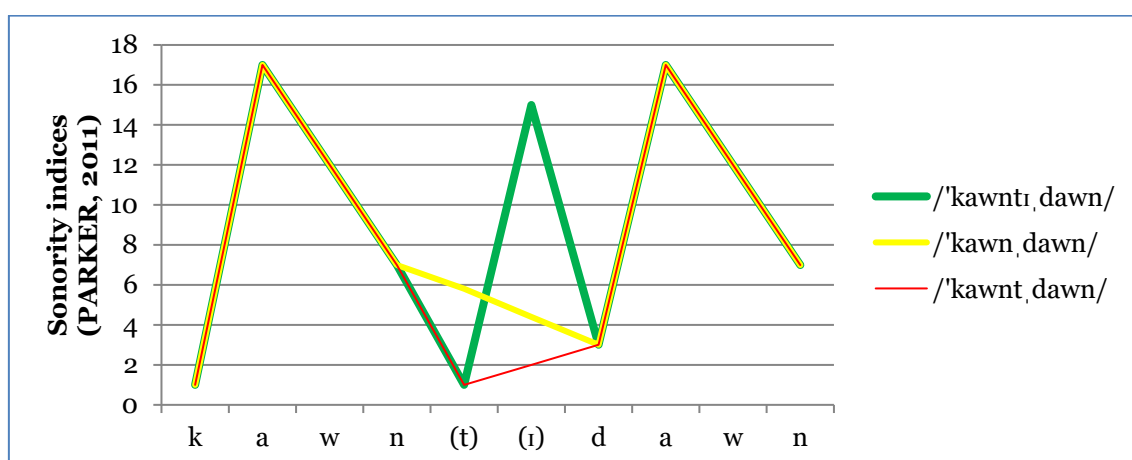
Chart 2 illustrates intra- and inter-syllabic relationships that conform to and violate some of the sonority-based principles that explain the organization of segments within the syllable and across syllables. The word *countdown* is composed of two syllables whose sonority profiles are quite representative of the Sonority Sequencing Principle (SSP), a universal tendency whereby sonority is highest in the peak of the syllable and declines towards its margins. The SSP, as postulated by Selkirk (1984, p. 116), states that “[i]n any syllable, there is a segment constituting a sonority peak that is preceded and/or followed by a sequence of segments with progressively decreasing sonority values”.

As Chart 2 shows, the diphthong [aw] corresponds precisely to the sonority peak in the two syllables, which start with the plosives [k] and [d], and are followed by the sequence [nt], in the case of the first syllable, and by the nasal [n], in the second. The sonority indices of these segments in the syllable margins are progressively lower than that of the first element of the diphthong, which, in addition to being longer and more prominent, is produced with the tongue in the position of the low vowel [a], undergoing transition towards the glide [w]. Then, sonority decreases gradually from the nucleus towards the margins in the syllables [kawnt] and [dawn], in line with the SSP.

Both simple onsets in *countdown* are filled by consonants with low sonority values, which enable a sharp rise of +16 (17-1) from [k] to [aw], in the case of the first syllable, and of +13 (17-4) from [d] to [aw], in the second one. The onset-nucleus relationship of the two syllables, therefore, conforms to the sonority cycle, the model of syllable structure proposed by Clements (1990) which states that the sonority profile of the optimal syllable rises *sharply* towards the peak and falls minimally towards the end. As regards their rimes, however, a difference can be noticed: the coda of the second syllable is simple and filled by a sonorant segment with a relatively high sonority index, as maintained by the principle of the sonority cycle, given the more gradual sonority decline towards the nasal (whose sonority index is 7). Yet, such a minimal drop in sonority does not take place in the first syllable.

The second member of the complex coda has the lowest sonority level in the scale, leading to a sharp sonority drop in the nucleus-coda relationship, and thereby reaching index 1, associated with the voiceless stops. Thus, in addition to violating the sonority cycle, this steep sonority fall also prevents the contact between the two heterosyllabic consonants to be in line with the SCL, since the sonority would rise from [t] to [d]. Although (language-particular) collocational restrictions require [-son, +cor] consonants in the second position of the coda in English (cf. SELKIRK, 1982, p. 349), which allows for the occurrence of /t/, its presence in the second slot of the coda seems to cause problems in the population's interlanguage. Thus, the repair strategies used by the informants modify the syllable structures in order to guarantee their conformity with both the sonority cycle and the SCL, as can be seen in Chart 3:

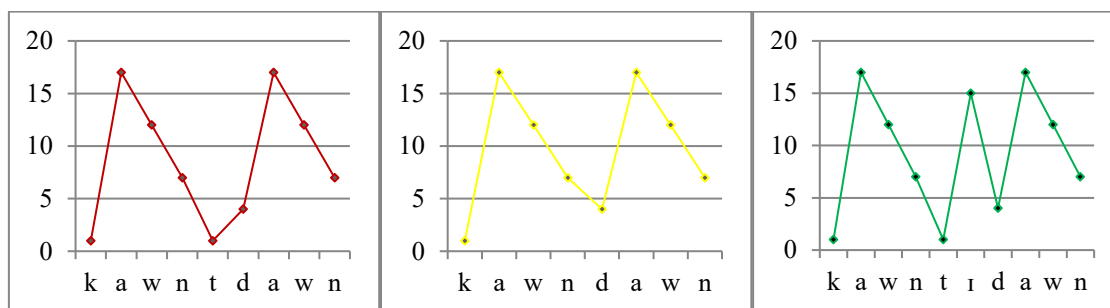
Chart 3 – Possible sonority profiles of *countdown*



Source: Elaborated by the authors.

The chart shows how sonority behaves in the word *countdown* when the output remains faithful to the entry in English, represented by the red line, in addition to the sonority profiles yielded by the application of deletion and epenthesis rules, represented by the yellow and green lines, respectively. These different sonority profiles are displayed separately in Figure 5:

Figure 5 – Sonority profiles of *countdown* observed in L2 outputs



Source: Elaborated by the authors.

It can be seen in Figure 5 that the CSD (yellow line) leads to a less sharp fall in sonority at the coda position, when compared to the steep drop observed with the maintenance of [t] (red line). In addition, the deletion also guarantees the decrease of sonority between the heterosyllabic consonants, as specified by the LCS, whereby $C1]_{\sigma} > {}_{\sigma}[C2$. The vowel epenthesis leads to the creation of the canonical CV structure, considered a linguistic universal (cf. JAKOBSON, 1962; CARDOSO, 2008), assigning the additional syllable the status of unmarked.

The other two factor groups presented in Table 6 are composed of heterosyllabic consonants with sonority values equivalent to those of (t,d) or lower than that of (d), with factor weights of 0.45 and 0.39, respectively. Table 7 shows the remaining 13 words of the corpus that present plateaux or drops in sonority across syllable boundaries:

Table 7 – Target words with plateaux and drops in sonority across syllable boundaries

Following consonants	Sonority index	Target words	
		Ct] _σ C	Cd] _σ C
Voiced plosive /b/	4	–	<i>handbag</i> (plateau)
Voiceless Plosives /p,k/	1	<i>postpone, postcard, waistcoat, softcover,</i>	<i>sandpiper, grandkid, hardcover, handcuff</i>

		<i>softcore, shortcake,</i> <i>shortcut (plateaux)</i>	(sonority drop) <i>handkerchief.</i>
--	--	---	---

Source: Elaborated by the authors.

Subtle but important differences should also be noted regarding the values attributed to factor groups containing following consonants with sonority values equivalent to or lower than those of (t,d): 43% of the 197 tokens of the 8 words listed in Table 7 with plateaux were repaired, with 20 percentage points higher than the lower sonority onsets. Although both groups disfavour the application of repair strategies in (t,d) between heterosyllabic consonants, flat sonority sequences led to a higher rate of readjustments than lower (falling) sonority sequences.

Our analysis demonstrates that syllable structures violating the SCL in the form of plateaux are not as problematic for the population as reversal violations, in conformity with Clements (1990). Finally, it may be concluded that the ordering of the factor groups indicates that onsets with higher sonority values than those of the coronal stops promote more repairs in the complex codas that precede them.

4.3 The effect of coda sonority on the use of repair strategies in Ct/d]oC

It is well known that most consonants in the phoneme inventory of English can be singleton codas, except /h, j, w/. Brazilian Portuguese, however, allows a limited set of segments in codas: they must be [-voc, +son] or [-son, +cont, +cor]. As opposed to syllable onset, which allows the full realization of the BP consonantal system (MONARETTO; QUEDNAU; HORA, 2014), the postvocalic position reduces the system to:

[...] the continuant coronal, underspecified for voicing, [+ant] in some dialects, [-ant] in others; the nasal, underspecified with respect to its place-of-articulation feature; the vibrant, with the variation that is

peculiar to it; and the lateral, which tends to be replaced by the posterior glide. (MONARETTO; QUEDNAU; HORA, 2014, p. 207¹⁰⁶)

As maintained by the authors, the coda position can only be filled by fricatives, nasals, or liquids, represented by the archiphonemes /S/, /N/, and /R/ and /L/, respectively. However, several words in BP reflect an old grammar (BISOL, 1999) and thereby contain coda obstruents, since voiceless stops were allowed in both Classical Latin and Vulgar Latin (VL) codas (CSER, 2016), as in VL *raptāre*, *pactum* and *signum* > BP *raptar*, *pacto* and *signo* (to *kidnap*, *pact*, and *sign*, respectively).

Although epenthesis is a distinctive rule generally applied to break up the contact between these heterosyllabic consonants, which leads to the pronunciation of the aforementioned Latin-derived words as *rap[i]tar*, *pac[i]to*, and *sig[i]no*, the incorporation of the unlicensed consonants into the coda is also a possibility in BP. Indeed, the epenthetic element seems to be specially avoided by educated speakers in more formal contexts (CAMARA JR., 1970/2013). The fact that coda obstruents may variably surface in some BP dialects is explained by Bisol (1999, p. 731) as a “[...] remnant of an old grammar.”

Moreover, considering the increasing influx of words borrowed directly from English into BP, it is common to hear Brazilians using anglicisms like *internet*, *hot dog*, *iPad* and *top*, for example, whose codas do not trigger the repair strategies of epenthesis or deletion in English, but are more likely to be produced in Portuguese with additional phonetic substance, given that coda stops violate syllable structure constraints in this Romance language.

Thus, when coda plosives occur in the phonological representation, these segments are assumed to be *stray* (C') and are therefore unassociated to any syllable node, which happens to segments that are not able to fill a given syllable position, either the onset or the coda (COLLISCHONN, 2004). Unlike English, stops are not licensed to occur syllable-finally in Portuguese. However, as previously discussed, when these illicit segments occupy the postvocalic slot,

¹⁰⁶ “[...] a contínua coronal, subespecificada quanto à sonoridade, [+ant] em alguns dialetos, [–ant] em outros; a nasal subespecificada quanto ao ponto de articulação; a vibrante, com a variação que lhe é peculiar; e a lateral, que tende a ser substituída pelo glide posterior.”

some variable processes are triggered to avoid unacceptable codas: (1) the word may undergo epenthesis and resyllabification (*ad.vo.ga.do* → *a.d[i].vo.ga.do*, meaning *lawyer*); (2) the stray consonant may surface in the original position by means of Coda Condition ¹⁰⁷ Weakening (CCW), a phenomenon acting on obstruents (with the exception of /s/) in syllable-final position; or (3) the underlying plosive consonant may be deleted by stray erasure (*ha.bi.tat* → *ha.bi.ta[ø]*).

CCW is possibly active in the dialect from the state of Paraíba, especially in medial codas, so that words like *fac.ção* (*faction*), *pac.to* (*pact*), *op.ção* (*option*), and *rép.til* (*reptile*), for example, may be heard without the addition of phonetic substance, since the dorsal and labial plosives can be incorporated into the coda by means of this variable process: *fac.ção* [fak'sɐ̃o] ~ [faki'sɐ̃o]; *op.ção* [ɔp'sɐ̃o] ~ [ɔpi'sɐ̃o]; *pac.to* ['paktɔ] ~ ['pakɪtɔ]; and *rép.til* ['hɛptɪɫ] ~ ['hɛpitɪɫ]. Word-final plosives, nevertheless, tend to be mostly heard with a vowel insertion ¹⁰⁸, as occurs in several loanwords, such as *pop*[ɪ], *internet*[ɪ], *rock*[ɪ], *web*[ɪ], *download*[ɪ], and *blog*[ɪ].

As regards the vowel insertion rule, the descriptive analysis shows that the high vowels /i,u/ (which usually surfaces as [i] or [u] in the context of pretonic and tonic syllables, and as [ɪ] or [ʊ] in posttonic syllables) were inserted after [t,d] in 27% of the 1,071 tokens. These stray consonants, therefore, were resyllabified as the onset of the new syllable, thereby simplifying the complex codas closed by the two obstruents and adjusting their production to the syllable template of BP. Similar to the epenthesis process, the deletion of [t,d] also promotes a change in the syllable structure, since the complex coda of the input also becomes simple on the surface with the elision of its second member, a phenomenon which occurred in 24% of the data. According to the multivariate analysis carried out by Rbrul, the sonority of the consonants preceding the coronal plosives is also

¹⁰⁷ Coda condition is also referred to as *coda filter*.

¹⁰⁸ The term *vowel insertion* is used with respect to the addition of phonetic substance in any word position, but *epenthesis*, however, refers specifically to segments inserted in word-medial positions.

statistically significant for the application of repair strategies in (t) or (d) flanked by heterosyllabic consonants.

In general, the data set demonstrates that the application of repair strategies in the syllable structures of the L2 is favored when the coronal plosives are preceded by the voiceless fricatives /s,f/, whose sonority index is 3, with a factor weight of 0.81 and log-odds of 1.456. The coronal nasal, which has a higher sonority value (i.e. 7), also promotes the simplification of the complex codas, with a factor weight of 0.58 and log-odds of 0.343, as can be seen in Table 8:

Table 8 – Effect of the sonority of the preceding consonants for the application of repair strategies in Ct/d]C

Factors	Log-odds	Cases/total	%	Factor weight
Voiceless fricatives /s,f/ = 3	1.456	344/484	71.1	.81
Nasal /n/ = 7	0.343	133/306	43.5	.58
Voiceless plosive /k/ = 1	-0.401	43/120	35.8	.40
Approximant /r/ = 11	-1.398	22/161	13.7	.19
Deviance: 1207.685; $p < 0.001$; df: 8; Intercept: -0.863; Input probability: 0.297; Grand mean: 0.506				

Source: Elaborated by the authors.

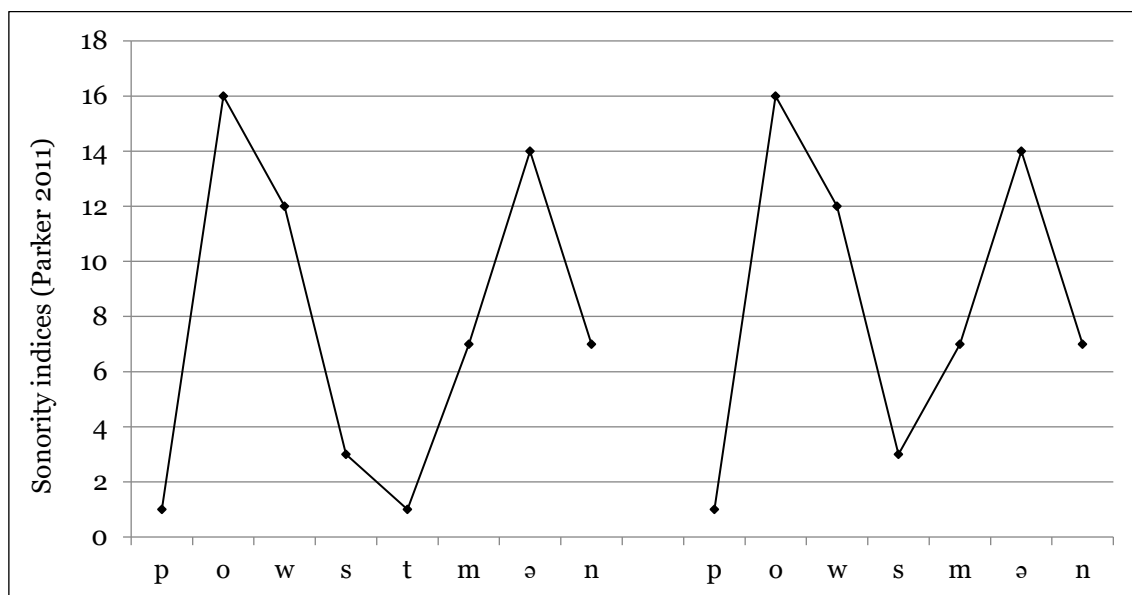
The voiceless fricatives /s,f/ show a relatively low sonority index, only higher than those of the voiceless plosives and affricates, respectively. Thus, the sequences /ft.n/, /ft.f/, /ft.k/, /ft.m/, /st.m/, /st.n/, /st.l/, /st.p /, /st.b/, /st.d/, /st.k/, /st.f/, /st.ʃ/, which contain postvocalic consonants with a low sonority distance between them, equivalent to 2 in all these examples, were more susceptible to the use of repair strategies.

Table 8 shows that out of the 484 tokens of codas closed by /t/ and preceded by the voiceless fricatives /s,f/, 71.1% of them underwent simplification,

either through CSD or vowel insertion after [t]. Overall, in absolute terms, this means that out of 344 codas containing the voiceless fricatives /s/ or /f/ before /t/, the vowel insertion rule was applied in 164 of them, while the other 180 were yielded by deletion. In fact, the word *vastness* was produced only by informants M2, F3, and F8, with epenthesis after [t]; in all the other 21 word tokens, the coronal stop was elided. Thus, several words, such as *swiftness*, *liftman*, *postman* and *restless*, for example, suffered more repairs in the form of deletion (*sof[ø]ness*) or epenthesis (*lift[ɪ]man*) than those words containing the rhotic approximant [ɹ] before /t,d/, as in the case of *heartbreak*, *shortcut* and *hardcover*, whose complex codas display higher sonority distances between their segments (SD = 10 in the case of [ɹt], and SD = 7 in [ɹd]).

Thus, the deletion of [t] after the voiceless fricatives seems to be in conformity with Clements' principle of sonority cycle (1990), according to which the preferred syllable type shows a sonority profile that rises maximally from the onset to the peak and falls *minimally* from the nucleus to the coda. Thus, instead of falling to the lowest index of the scale, the drop in sonority becomes less sharp with the application of CSD, as can be seen in Chart 4, which brings the sonority profiles of the word *pos(t)man*, with and without the production of the voiceless coronal stop, respectively:

Chart 4 – Sonority profiles of *pos(t)man*



Source: Elaborated by the authors.

The sonority profiles exhibited in Chart 4 indicates that the deletion of [t] in the surface form of the word *postman* reduces, albeit subtly, the valley that represents the sonority drop at the end of the first syllable. Thus, the sonority begins to fall from the peak, filled by the mid vowel [o] whose sonority index is 16, and it stops at the sonority value of 3, attributed to the sibilant fricative [s], thereby not reaching the bottom of the hierarchy.

It should be emphasized, therefore, that sequences containing consonants with a greater sonority distance between coda members, which are less marked, tend to present less pronunciation difficulties for L2 learners in general. Nevertheless, consonant clusters in codas with smaller sonority distances and plateaux are more marked and thereby more susceptible to repairs in the interlanguage of 24 Brazilian speakers of L2 English.

Overall, the results obtained here indicate the effects of sonority on the application of repair strategies in the triconsonantal sequences Ct/d]C. First, codas with a high sonority distance values, like /rt/ and /rd/, do not favor the application of repair strategies, having occurred in only 22 of the 161 tokens,

which corresponds to 13.7%, with a factor weight of 0.19 and log-odds of -1.398 . This rate is consistent with observations widely disseminated in the literature that the liquid /r/ does not promote the deletion of the coronal stops in English (GUY; BOBERG, 1997). Secondly, consonant clusters with low sonority distance values, on the other hand, elicited the application of repair strategies for the simplification of the coda, as observed in 344 of the 484 tokens with /s,f/ before /t/ ($SD = 2$), representing 71.1% of this total, with a factor weight of 0.81 and log-odds of 1.456. However, consonant clusters containing plateaux in codas, like /kt/, were not the ones that promoted the most repairs, as would be expected. The fact that /kt/ remained unchanged in 77 of the 120 occurrences (64.2%), compared to 30 cases of epenthesis and 13 of CSD, albeit corresponding to a more marked structure, can be interpreted, in our view, by the phenomenon of Coda Condition Weakening (CCW).

Although they never occur in the same syllable constituent in BP, the consonants /k/ and /t/ may occur together without an intercalated epenthetic vowel, especially in word-medial position, as in *as.pec.to* (*aspect*), *co.nec.tar* (*to connect*), *in.tac.to* (*intact*), *in.vic.to* (*undefeated*), *pac.to* (*pact*), and *in.tros.pec.ti.vo* (*introspective*), for instance. Despite the possibility of (or even tendency to) hearing a vowel after /k/, there is also a movement, especially in more formal contexts of communication, that seeks to silence the manifestation of such a vowel, by weakening the coda condition. Thus, this phenomenon is active not only in the informants' native dialect, but also in their interphonology. The transfer in L2 speech caused by the phonological rules of the L1 was attested by Reis and Lucena (2019, 2020).

5 Final remarks

The sociolinguistic research described here aimed to investigate the behavior of Brazilian speakers of L2 English with respect to the acquisition of the triconsonantal sequences Ct/d]C, in order to identify the factors which are

statistically significant for the application of repair strategies in coronal stops between heterosyllabic consonants, since this type of sequence does not occur in BP and is considered a marked structure, tending, therefore, to cause more difficulties than the simple codas or the consonant sequences with only two members, for example. This means that the acquisition of the sequence /st.f/ in *trustful*, for example, would entail greater difficulties than /sf/, as in *crossfire*, considering the ill-formed syllable contact between the voiceless coronal stop and the voiceless labial fricative, with a sonority rise. The multivariate analysis using Rbrul selected three factors that have a significant impact on the DV: the sonority of the following consonants; the sonority of the preceding consonants; and the L2 proficiency level. This article focused only on the sonority effects¹⁰⁹.

Assuming that language structures are not conditioned only by elements internal to the system, but also by external factors (including social, cognitive, contextual, and individual ones), in an intricate and multifaceted relationship between language and society, it should be noted that the discussion on the effects of sonority only partially explains the variation in focus. However, these results may shed light on the acquisition process of a group of speakers whose variable grammar still lacks description in the literature.

Overall, the low sonority of the coronal plosives explains the strategies used in 51% of the total tokens to readjust a syllable structure that, in addition to being marked, does not occur in BP phonology. Codas with a high sonority distance between their consonants, such as /rt/ and /rd/, did not favor the application of repair strategies, which were used in only 22 of the 161 tokens of sequences containing the coronal plosives preceded by the rhotic approximant, corresponding to 13.7% with a factor weight of 0.19 and log-odds of -1.398. On the other hand, consonant clusters with a low sonority distance value, such as those formed by voiceless fricatives before /t/ (SD = 2), led to the application of rules to simplify the coda, as shown by 344 of the 484 tokens (71.1%). Clusters

¹⁰⁹ Cf. Reis and Lucena (2019) for the description of the role that L2 proficiency level plays in the application of repair strategies on the surface forms of Ct/d]oC.

with plateaux in the codas, as /kt/, were not the ones that promoted the most repairs, as expected.

As regards the sonority of the following consonants, our analysis shows that there is a tendency to readjust (t,d) when these sounds are followed by consonants with higher sonority values. This means that there was a greater incidence of repairs in words whose suffixes and heads start with nasals or laterals, than in words whose second morpheme contains onsets filled by consonants with a lower or equal sonority index, as in [dk] and [tk] or [db], respectively. This means that words like *exactly*, *partly*, *correctly*, *perfectly*, and *leftmost*, for example, suffered more alterations than *hardcover*, *handcuff*, *shortcake*, and *handbag*, which were generally produced by the informants with the three members of their respective sequences.

Finally, the L2 tokens of Ct/d]oC produced by 24 Brazilian speakers show that adjustments are conditioned by sonority, following universal principles of syllable structure, such as the SSP, and by the apparent lack of familiarity with the L2 phonological system, as in the case of speakers with more elementary performance, whose effects were not reported here, although we acknowledge that all the factors selected as significant by Rbrul act together in the process of L2 acquisition.

References

- ALBERT, Aviad. *Phonotactic universals in Modern Hebrew: Evidence for prosodic alignment of stops*. M.A. Thesis, Tel-Aviv University, Tel Aviv, 2014.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. The acquisition of English “-ed” complex codas by Brazilian Portuguese speakers: more than just a matter of constraint demotion. *ROA – 170*, 2004. Available at: <http://roa.rutgers.edu/files/701-1204/701-ALVES-o-o.PDF>. Access on: 11 Jul. 2019.
- BAYLEY, Robert. Second language acquisition and sociolinguistic variation. *Intercultural Communication Studies XIV*, San Antonio, n. 2, p. 1-13, 2005.
- BAYLEY, Robert. Second language acquisition: a variationist perspective. In: BAYLEY, Robert; LUCAS, Ceil. (eds.). *Sociolinguistic Variation: Theories, methods and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 133-144.
- BICKERTON, Derek. Quantitative versus dynamic paradigms: The case of Montréal ‘que’. In: BAILEY, Charles-James Nice; SHUY, Roger Wellington (eds.). *New ways of analyzing variation in English*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1973. p. 23-43.
- BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena de Moura (org.). *Gramática do português falado*. v. 7: Novos Estudos. Campinas: UNICAMP, 1999, p. 701-742.
- BOUDAUD, Malek; CARDOSO, Walcir. The variable acquisition of /s/ + consonant onset clusters in Farsi-English interlanguage. In: BOWLES, Melissa et al. (eds.). *Tenth Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2009. p. 86-104.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. (1970). *Estrutura da Língua Portuguesa*. 45 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.
- CARDOSO, Walcir. The variable acquisition of English word-final stops by Brazilian Portuguese speakers. In: DEDYDTSPOTTER, Laurent et al. (eds.). *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2004)*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2005. p. 38-49.
- CARDOSO, Walcir. When input frequency patterns fail to drive learning: The acquisition of sC onset clusters. In: RAUBER, Andreia Schurt; WATKINS, Michael; BAPTISTA, Barbara Oughton (eds.). *New Sounds 2007: Proceedings*

of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech. Florianópolis: Federal University of Santa Catarina, 2008. p. 67-85.

CHAMBERS, John Kenneth; TRUDGILL, Peter. *Dialectology*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CLEMENTS, George Nick. The role of the sonority cycle in core syllabification. In: KINGSTON, John; BECKMAN, Mary Esther (eds.). *Papers in Laboratory Phonology I: Between the grammar and physics of speech*. Cambridge: CUP, 1990. p. 283-333.

COLLISCHONN, Gisela. Epêntese Vocálica e Restrições de Acento no Português do Sul do Brasil. *Signum: Estud. Ling.* v. 7, n. 1, p. 61-78, 2004.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, Leda (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

CSER, András. *Aspects of the Phonology and Morphology of Classical Latin*. Budapest: Akadémiai doktori értekezés, 2016.

DAVIS, Stuart; SHIN, Seung-Hoon. The Syllable Contact Constraint in Korean: An Optimality-Theoretic Analysis. *Journal of East Asian Linguistics* v. 8, n. 4, p. 285-312, 1999.

FINGER, Ingrid. A abordagem conexionista de aquisição da linguagem. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Müller de. *Teorias de Aquisição da Linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 46-82.

JAKOBSON, Roman. Typological studies. In: WAUGH, Linda R.; MONVILLE-BURSTON, Monique. *Selected writings 1: Phonological studies*. 2nd ed. The Hague: Mouton, 1962. p. 523-532.

JOHNSON, Daniel Ezra. Getting off the GoldVarb Standard: Introducing Rbrul for Mixed-Effects Variable Rule Analysis. *Language and Linguistics Compass*, v. 3, n. 1, p. 359-383, 2009.

JOHNSON, Daniel Ezra. *Rbrul version 2.29: A variable rule application in R*. 2015.

LABOV, William. The social motivation of a sound change. *Word* 19, 1963. p. 273-309. [Revised as Ch. 1 of LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972].

LABOV, William. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1966.

- LABOV, William. (1972). *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.
- LENNEBERG, Eric Heinz. *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons, 1967.
- LUCENA, Rubens Marques. Aquisição Fonológica da Coda Silábica por Falantes Brasileiros de Inglês: Análise a partir de Padrões Variáveis do Português Brasileiro. In: Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 24., 2012, Natal-RN. *Anais [...]*. Natal: EDUFRN, 2012. v. 1. p. 1-9.
- MAZZONI, Dominic; DANNENBERG, Roger et al. *Audacity* [Computer program]. Version 2 (2.0.6). 2014. Available at: <http://www.audacityteam.org/>.
- MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira; QUEDNAU, Laura Rosane; HORA, Dermeval da. As consoantes do português. In: BISOL, Leda (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 5 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 202-235.
- MURRAY, Robert W.; VENNEMANN, Theo. Sound change and syllable structure in Germanic phonology. *Language*, v. 59, n. 3, p. 514-528, 1983.
- NOYAU, Colette. The development of means for temporality in the unguided acquisition of L2: Cross-linguistic perspectives. In: DECHERT, Hans-Wilhelm (ed.). *Current trends in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1990. p. 143-170.
- PARKER, Stephen George. *Quantifying the Sonority Hierarchy*. PhD dissertation. U Mass, Amherst, 2002.
- PARKER, Stephen George. Sonority. In: van OOSTENDORP, Marc et al. (eds.). *The Blackwell Companion to Phonology*. Volume II, 2011. p. 1160-1184.
- REIS, Felipe Santos dos; LUCENA, Rubens Marques. Variabilidade na produção das oclusivas coronais entre consoantes heterossilábicas por aprendizes campinenses de inglês como L2. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 13, n. 4, p. 1596-1635, 2019.
- REIS, Felipe Santos dos; LUCENA, Rubens Marques. Vowel insertion after coda plosives in the dialect of Paraíba (PB): reflections on the establishment of syllabic and social boundaries. *Revista Investigações*, Recife, v. 33, n. 2, p. 1-33, 2020.
- R CORE TEAM. *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria, 2018. Available at: <https://www.R-project.org>.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, p. 209-231, 1972.

SELKIRK, Elisabeth. The syllable. In: HULST van der, Harry; SMITH, Norval. (eds.). *The structure of phonological representations II*. Dordrecht: Foris, 1982. p. 337-383.

SELKIRK, Elisabeth. On the major class features and syllable theory. In: ARONOFF, Mark; OEHRLE, Richard. (org). *Language Sound Structure*. Cambridge, MA: MIT Press, 1984. p. 107-136.

SEO, Misun. Syllable contact. In: van OOSTENDORP, Marc *et al.* (eds.). *The Blackwell companion to phonology*. Vol. 2. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2011. p. 1245-62.

SILVA, André Pedro. *Vogais Postônicas Não Finais: do sistema ao uso*. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB/PROLING, 2010.

SONG, Lichao. On the variability of Interlanguage. *Theory and Practice in Language Studies*, v. 2, n. 4, p. 778-783, 2012.

STERN, Hans Heinrich. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OUP, 1983.

TARONE, Elaine. Interlanguage. In: BROWN, Keith. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Boston: Elsevier, 2006. p. 747-751.

TAGLIAMONTE, Sali A. *Variationist Sociolinguistics: Change, Observation, Interpretation*. Wiley-Blackwell, 2012.

Artigo recebido em 17 de maio de 2020 e aceito em 13 de julho de 2020.

Na aquarela do discurso: memória, metáfora e metonímia

In the watercolor of discourse: memory, metaphor and methonymy

Marilane Mendes Cascaes da Rosa*

RESUMO: Este trabalho, à luz da Análise do Discurso, mobiliza as noções teóricas memória, metáfora e metonímia. Como objeto de análise, trazemos a música *Aquarela*, de Toquinho. Por meio dessa materialidade discursiva, notamos o ecoar da memória, num espaço complexo de repetição e regularização, mas também de deslocamentos e conflitos. É um local movente e amplamente propício para outros dizeres. Outrossim, visualizamos a perturbação da metáfora, o (des)colorir dos sentidos para que outros possam ser pintados, numa nova trajetória onde os sentidos estilhaçam-se, num ritual que sempre pode falhar. Por outro lado, notamos a tentativa da metonímia de estabilização, de reconstrução dos sentidos, de tentar tratar da perturbação. Observamos que memória, metáfora e metonímia se constituem, imbricam-se no jogo da língua.

PALAVRAS-CHAVE: memória; metáfora; metonímia.

ABSTRACT: This study mobilizes the theoretical notions of memory, metaphor, and metonymy through Discourse Analysis. For that, we analyze Toquinho's song *Aquarela*. Through this discursive materiality, we notice the echo of memory, in a complex space of repetition and regularization, but also of displacements and conflicts. It is a moving place and amply conducive to other sayings. In addition, we visualize the disturbance of metaphor, the (dis)coloring of the senses so that others can be painted, in a new trajectory where the senses shatter, in a ritual that can always fail. On the other hand, we observed metonymy attempts of stabilization, reconstruction of the senses, as well as dealing with the disturbance. We observe that memory, metaphor and metonymy are constituted and interwoven in the play of the language.

KEYWORDS: memory; metaphor; metonymy.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, cascaes2@gmail.com, ORCID 0000-0002-3242-1315.

*Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo [...]
(TOQUINHO)*

1 Primeiras cores da aquarela: introdução

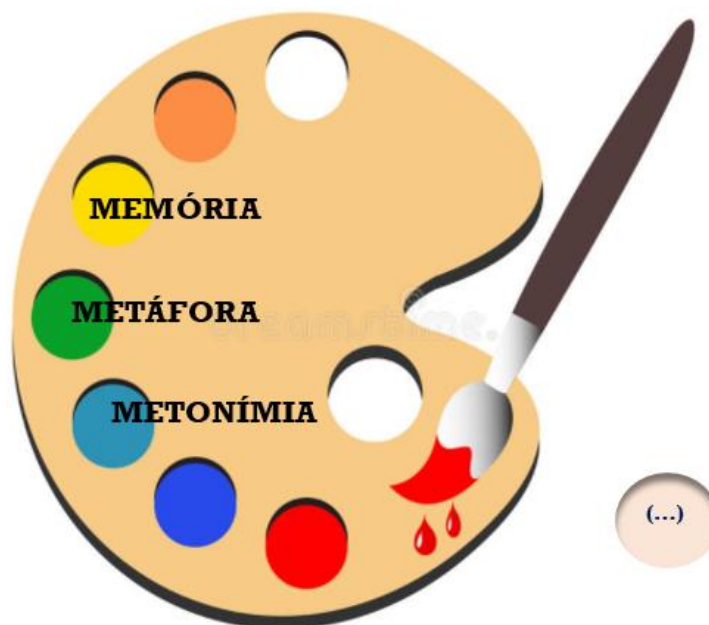
Este trabalho se inscreve no campo discursivo, mais especificamente, na Análise do Discurso proposta por Michel Pêcheux. Assim, à luz dessa teoria, trazemos para a discussão as noções teóricas da memória, da metáfora e da metonímia, as quais se constituem, aqui, das cores da nossa aquarela, e que nos ajudarão a analisar a música *Aquarela*, de Toquinho. Também para abordar a metáfora e a metonímia, buscamos auxílio em Lacan (1999). Embora cada noção teórica tenha suas especificidades, o que vislumbramos é o embricamento entre elas, como se cada cor-conceito se misturasse, formando uma aquarela e diluindo-se uma na outra.

Nesta perspectiva, como Toquinho, fazemos nós a escolha pela aquarela e selecionamos as primeiras cores-conceitos: memória, metáfora e metonímia. Pretendemos com elas, mas também com outras, (des)colorir os sentidos do discurso.

2 Pintando o discurso com memória, metáfora e metonímia

Iniciamos nosso texto colocando na aquarela do discurso três noções fundamentais para este trabalho: memória, metáfora e metonímia. A partir delas, construiremos nossas discussões acerca da parte teórica e, também, da análise empreendida em relação ao nosso objeto.

Figura 1 – Paleta de alguns conceitos do discurso



Fonte: Elaboração da autora, 2020.

A primeira delas, memória, carrega as memórias presentes, passadas e futuras; as memórias lembradas e as esquecidas; as memórias não individuais, como a memória mítica e a memória coletiva, inscritas em práticas sociais; a memória construída pelo historiador, (PÊCHEUX, 2015a, grifo do autor). Ou, segundo Indursky (1999, p. 174), a memória que promove “[...] o encontro de *práticas passadas com uma prática presente*”. Memória que recupera do interdiscurso os sentidos, que não são fixos, mas movimentam-se, e, assim, sentidos outros podem se infiltrar, ressignificar e, também, serem esquecidos. Memória discursiva que, intradiscursivamente, jorra sobre um texto sentidos que nunca são os mesmos, pois conforme a formação discursiva a que o sujeito se filia, os sentidos se distinguem.

Para Pêcheux (2015a), a memória é uma materialidade discursiva complexa, de repetição e regularização. Logo,

[...] seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem reestabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2015a, p. 46)

Considera, ainda, que na memória haverá sempre um jogo de forças entre o repetível, a estabilização e o novo; o acontecimento discursivo que vem perturbar a memória, assim, “[...] não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório”. (PÊCHEUX, 2015a, p. 50). A memória é um espaço de deslocamentos, de desdobramentos, de conflitos, do já significado que ressignifica, do esquecido e silenciado que é lembrado. É espaço móvel e propício para outros dizeres.

O sujeito discursivo, determinado socio-historicamente e interpelado pela ideologia, acredita que o dizer é seu, todavia ele é fruto do já-dito, do interdiscurso. Portanto, a memória é constituída também pelo esquecimento, e isso possibilita a ruptura, a falha, o diferente, a polissemia. Pelo discurso, lembramos ou esquecemos, de acordo com a ideologia da formação discursiva onde nos inserimos.

A memória discursiva é esburacada, esgarça-se, acolhe outros discursos e traz outros sentidos. Ela

[...] atua num movimento contínuo entre o eixo interdiscursivo e o eixo intradiscursivo, o da atualidade do dizer, ou seja, a memória não é apenas passado, é também presente e futuro, uma vez que aponta sempre a possibilidade de retorno de um já dito. É por meio deste trabalho da memória, portanto, que o sujeito dá sustentação significativa ao que diz, uma vez que é preciso filiar o dito a uma rede de sentidos anteriormente produzidos, já “memorizados”, para que esse dizer “faça sentido”. (FERNANDES, 2008, p. 51).

Deste modo, dizemos que a memória não é estática, ela é elástica, flexível, lacunar, mas, igualmente, saturada. Quando essa rede de repetibilidade é rompida, ocorre o que Pêcheux (2017) denominou de acontecimento discursivo, ou seja, novos sentidos são veiculados, novos arranjos se formam, os sentidos se reconfiguram, deslocam-se, é por isso que ele diz que o acontecimento ocorre “no

ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”. (PÊCHEUX, 2017, p. 17). Para Ferreira (2013, p. 141), “o acontecimento discursivo também se manifesta [...] como a torção de um fato da atualidade abrindo brecha para um espaço da memória.” E nós queremos pensá-lo como uma “linda passarela de uma aquarela”, encontro de uma cor outra com as já existentes, uma nova cor a cobrir as passarelas do discurso e que reclamará novas discursivizações, visto que não é um simples acréscimo de uma cor a mais, já que rompe com aquela passarela de cores estabilizadas. Transpondo para o discurso, esse acontecimento exigirá um novo cenário para a língua, portanto, um novo modo de enunciar e, conseqüentemente, novas formas de subjetivação dos sujeitos, abrindo brechas na língua dura de madeira e exigindo que os sentidos sejam reorganizados e ressignificados. A instauração de um acontecimento discursivo faz com que os sentidos sejam transformados, e o que antes era uma utopia, por exemplo, esteja agora em “outro sítio de significância, fazendo soar novos sentidos, os quais fazem ressoar os sentidos já-postos.” (INDURSKY, 2003, p. 115).

O acontecimento discursivo permite a ruptura do mesmo, instaurando o novo, em torno do qual novos dizeres irão se inscrever, exigindo, então, que novos sentidos sejam interpretados, ressignificados e discursivizados. Logo, uma nova passarela. Então, para pensar essa nova passarela, adicionamos à nossa aquarela do discurso mais duas noções: metáfora e metonímia.

Inicialmente, partimos de Lacan (1999), o qual faz referências explícitas a esses dois conceitos quando teoriza o campo da cadeia significante. Assim, para ele, a metáfora seria a condensação, enquanto que a metonímia seria o deslocamento. Neste entendimento, a condensação se dá no nível da substituição, contudo, para efetuar-la, recalca-se algo. Para o autor,

É na relação de substituição que reside o recurso criador, a força criadora, a força de engendramento, caberia dizer, de metáfora. [...] é pela possibilidade de substituição que se concebe o engendramento, por assim dizer, do mundo do sentido. (LACAN, 1999, p. 35).

Portanto, “não existe sentido senão metafórico, só surgindo o sentido da substituição de um significante por outro significante na cadeia simbólica.” (LACAN, 1999, p. 16).

Igualmente, reveste-se de importância a metonímia, pois

[...] não existe objeto a não ser metonímico, sendo o objeto do desejo objeto do desejo do Outro, e sendo o desejo sempre um desejo de Outra coisa – muito precisamente, daquilo que falta, a, o objeto perdido primordialmente, na medida em que Freud mostra-o sempre pode ser reencontrado. (LACAN, 1999, p. 16).

Desta forma, a partir do que nos diz Lacan (1999), percebemos que enquanto a metáfora marca o sentido recalcado, a metonímia marca o desejo, que é o que sempre falta. Por isso, esses dois conceitos estão incessantemente em relação. No processo metafórico, o que temos é a “substituição de vários significantes por outro significante num processo de superposição”, já no processo metonímico “não há substituição de um significante por outro, mas sim um *remetimento* a outro significante.” (JORGE, 2005, p. 89, grifo do autor).

Em seus estudos, Lacan (1999) vai considerar crucial a metáfora e a metonímia nos processos inconscientes. Ele também inverte o algoritmo saussuriano do signo linguístico e, posteriormente, representa o significante com um *S* maiúsculo. Segundo Lacan (1999), conforme citado por Dor (1992, p. 42), é “ele que governa no discurso do sujeito; ou mesmo que é ele que governa o próprio sujeito” e a metáfora e a metonímia são provas disso. Neste ínterim, é o significante que é supremo e não o significado. Há uma dominação do sujeito pelo significante. O sujeito é predeterminado, não controla seu discurso, embora acredite ter controle sobre ele. Segundo Dor (1992), a relação do sujeito com seu discurso constitui a noção de “fala-ser” em Lacan (1999). Conclui que:

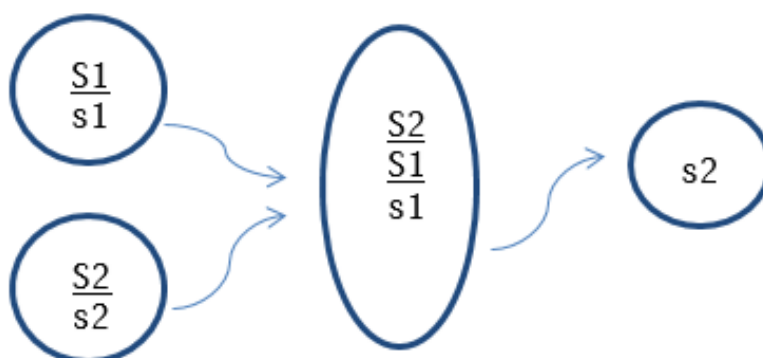
- 1) O processo metafórico é o produtor de sentido, na medida em que está sustentado pela autonomia do significante em relação ao significado: eis aí a explicação dessa formulação de Lacan: “A metáfora se situa no ponto preciso onde o sentido se produz no ‘non-sens’”.
- 2) A metáfora, no princípio de sua construção, atesta o caráter primordial do significante, no sentido de que é a cadeia dos significantes que governa a rede dos significados.

- 3) O caráter primordial do significante se exerce não somente em relação ao significado, mas também em relação ao sujeito, que ele predetermina sem que este o saiba. (DOR, 1992, p. 46).

Em relação à metonímia, ou seja, ao processo em que um objeto é nomeado por meio de outro, distinto daquele que normalmente lhe é atribuído, percebemos que essa relação só é possível quando existe entre os termos uma relação de matéria a objeto, de continente a conteúdo, causa e efeito, ou, ainda, de parte pelo todo. Dessa forma, no processo metonímico, o novo significante está em relação ao anterior, diferente do que ocorre na metáfora.

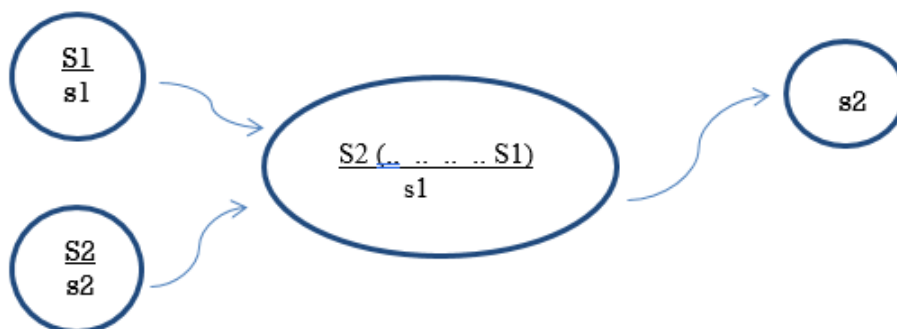
Dor (1992) esquematiza o processo metafórico e o metonímico proposto por Lacan (1999):

Figura 2 – Processo metafórico



Fonte: Adaptado de Dor, 1992, p. 43.

Figura 3 – Processo metonímico



Fonte: Adaptado de Dor, 1992, p. 47.

O que se visualiza é que enquanto na metáfora o S1 passa sob a barra da significação, fazendo com que se torne o novo significado de S2, na metonímia, o significante “descartado” não sofre esse processo, ele permanece na mesma direção, visto que o sentido está submetido à manutenção de S1 em relação à S2 e associado a s1. Na metonímia, o s2 fica expulso provisoriamente, diferente da metáfora, onde ele é afastado. No processo metonímico, os dois significantes são mantidos, impossibilitando um novo signo e, conseqüentemente, a associação de um significante a um significado. Na metáfora, um significante (S1) é substituído por outro (S2), de forma que o S1 se torna o novo significado de S2, provando que é a cadeia dos significantes que comanda o conjunto dos significados e que a metáfora é uma *substituição significativa*, conforme proposto por Lacan (1999).

A metonímia resiste à significação, de modo que a barra se mantém. Ela “apresenta-se sempre como um *não-sentido aparente*”; já na metáfora, o sentido é imediato, visto que há transposição da barra (DOR, 1992, p. 40). Para Lacan (1999), essas duas noções são essenciais para se compreender o inconsciente e constituem boa parte do arcabouço teórico para sustentar a tese de que o *inconsciente é estruturado como linguagem*.

Pêcheux (2014) não fica ausente diante dos estudos de Lacan, seja em relação à metonímia ou à metáfora, embora esta ganhe uma atenção especial. Assim, a metonímia aparece quando ele fala sobre a forma-sujeito do discurso. Pêcheux (2014, p. 153) relaciona a metonímia ao discurso transversal: “o funcionamento do ‘discurso- transversal’ remete àquilo que, classicamente, é designado por metonímia, enquanto relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa, etc.” Nesse mesmo texto, em outra ocorrência, ele diz:

É esse vínculo entre as duas representações verbais em causa que é estabelecido na discursividade, na medida em que ambas podem ser unidas à mesma formação discursiva (podendo, então, uma remeter à outra por reformulação parafrástica ou por metonímia. Esse vínculo entre as duas representações procede da identificação simbólica e, como tal, é representado através das “leis da língua” (lógica e gramática), de modo que, também aí, fica claro que todo discurso é ocultação do inconsciente. (PÊCHEUX, 2014, p. 163).

Notamos nestas duas citações de Pêcheux (2014) uma sintonia com o que propõe Lacan (1999) sobre a metonímia, todavia, assim como na metáfora, Pêcheux vai amparar suas ideias em relação com as formações discursivas. Para Pêcheux (2014, p. 240), “o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora”, contudo vai conceber o sentido em relação às formações discursivas, as quais possuem fronteiras porosas. Logo, a metáfora funcionaria no deslizamento entre formações discursivas e esse efeito metafórico ocasionaria uma deriva nos sentidos.

Compreendemos a metáfora não como uma simples figura de linguagem, como apontam alguns linguistas, mas, ao modo de Lacan (1999), como *substituição significante*, pois a metáfora revela que “os significados extraem sua coerência unicamente da rede dos significantes, o caráter desta substituição significante demonstra a autonomia do significante em relação ao significado e, por conseguinte, a supremacia do significante.” (DOR, 1992, p. 43). Entendemo-la, também, ao modo de Pêcheux (2015b), como uma “*perturbação*, que pode tomar a forma do lapso, do ato falho, do efeito poético, do Witz ou do enigma.” (PÊCHEUX, 2015b, p. 160).

É o movimento dos sentidos em jogo: estranhamento, perturbação, produção de sentidos outros. Eles deslizam e deixam marcas e “esse *deslizamento não desaparece sem deixar traços* no sujeito-ego da forma–sujeito ideológica, identificada com a evidência de um sentido”. (PÊCHEUX, 2014, p. 277, grifo do autor). Assim, por mais que o *sujeito-centro-sentido* se empenhe para manter o “sentido evidente” o *non-sens* não cessa, retorna, pressiona e é aí, nesse espaço discursivo em que o sentido se produz no *non-sens*, que se dá a constituição da metáfora.

As palavras, um enunciado, uma imagem, não têm um sentido próprio, literal, fixo, todavia se constituem nas relações de metáfora e recebem seus sentidos a partir das formações discursivas a que se filiam. Para Pêcheux (2014, p. 240, grifo do autor), “a metáfora, constitutiva do sentido, é sempre determinada pelo interdiscurso, isto é, por *uma região* do interdiscurso”. O conceito de metáfora, assim proposto por Pêcheux (2014), evidencia este “estado

de deriva” da língua. Segundo o autor, “‘uma palavra por outra’ é a definição da metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso” (PÊCHEUX, 2014, p. 277).

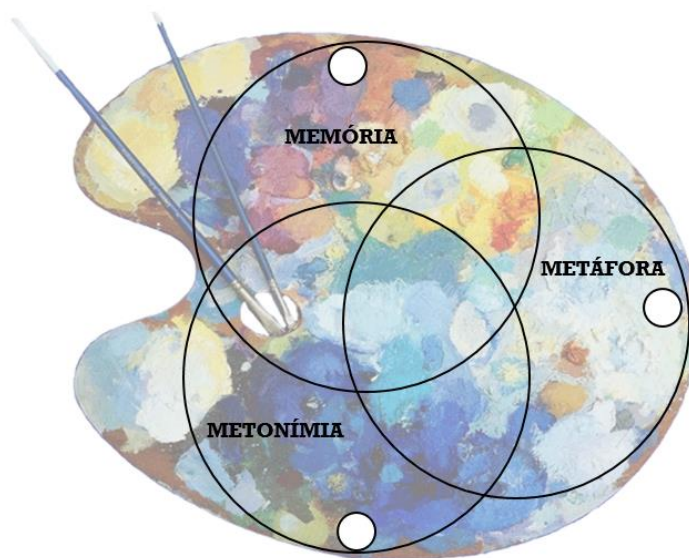
Neste entendimento, os sentidos sempre podem ser outros, não qualquer um, visto que são determinados ideologicamente, contudo podem deslizar e significar de diferentes maneiras. Metáfora e sentido imbricam-se, não se distinguem ou se somam, mas se implicam numa *relação de nunca acabar*. Assim, a metáfora é vista como a possibilidade inerente a todos os sentidos, porque esses estão inscritos na instabilidade dos dizeres possíveis, numa relação permanente de estabilização/desestabilização na língua.

Então, seja do ponto de vista da psicanálise, a partir dos estudos de Lacan, ou da análise do discurso pecheutiana, a metonímia e a metáfora são da ordem da língua, condição de existência dos sentidos e, assim sendo, está em discussão uma concepção de língua sujeita ao equívoco, às falhas, ao deslizamento significante; uma língua passível de jogo, de rupturas, deslocamentos, transgressões e rearranjos. Para nós, esses dois conceitos constituem a bússola dos sentidos, visto que nos guiam na direção deles, estabilizando-os ou desarranjando-os, fazendo parte do eixo sintático ou semântico, partindo do particular ou do universal. Todavia, embora a metáfora esteja atrelada à metonímia, em nossa concepção, é a metáfora que constitui o grande tesouro da análise do discurso, visto que é ela que move as engrenagens do sentido e faz com que os sentidos deslizem e passem a serem outros. Ela é, segundo Pêcheux (2015b), a “perturbadora”.

Embora tentemos delimitar nosso percurso com as noções teóricas abordadas neste trabalho, ainda assim, elas se imbricam a outras e entre elas. Por isso, nossa paleta do discurso suscitará sempre novas cores-conceitos, que não podem ser pensadas isoladamente, como se cada cor-conceito cumprisse uma função, apenas. Ela precisa ser revisitada ao modo de Pêcheux (2014, 2015b). É uma paleta onde as cores se misturam, porque uma noção adentra a outra, os conceitos se articulam entre si, um está no outro como no nó borromeano. Além disso, cada um dos aros é constituído de um furo. E como “o sentido existe

exclusivamente nas relações de metáfora” (PÊCHEUX, 2014, p. 240), nada melhor do que uma para finalizar essa primeira parte da discussão: o discurso é como uma aquarela, contudo, uma aquarela na qual as cores se misturam e cada cor-conceito não pode ser visto isoladamente.

Figura 4 – Paleta de alguns conceitos do discurso revisitada



Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Então, para a aquarela do discurso, trazemos a *Aquarela* de Toquinho, e misturamos as cores e as noções a fim de que outros sentidos possam ser (des)coloridos.

3 Aquarelando a análise

A experiência pessoal só vale se transfigurada na metáfora.
(PRADO)

Da nossa pouca experiência, ousamos analisar a *Aquarela*¹¹⁰ discursivamente a partir dos conceitos veiculados neste texto, sobretudo os de memória, metáfora e metonímia. Assim, apresentamos seus primeiros versos:

Aquarela

Numa folha qualquer
Eu desenho um *sol amarelo*
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um *castelo*

Corro o lápis em torno da mão
E me dou uma *luva*
E se faço chover, com dois riscos
Tenho um *guarda-chuva*
(TOQUINHO, grifo nosso).

O título de *Aquarela* nos remete a efeitos de sentidos distintos: de um lado, a leveza e o quão sublime pode ser aquilo que é pintado com ela. De outro, a fragilidade de algo que não tem muita consistência, visto que é uma tinta que se dilui na água, portanto o trabalho não fica com cores fortes, demonstrando pouca resistência. Sentido, ainda, da metáfora da vida, que pouco a pouco é pintada e que, com o decorrer do tempo, começa a perder as cores. Nesse entendimento, as cores fortes de um outro tipo de tinta, de uma outra fase da vida, contrastam com a aquarela, com a velhice, com os tons desbotados. De igual modo, o desbotado do início, a leveza das cores, não é o do final do texto. No início, ainda criança, o efeito de sentido é da doçura, a delicadeza da criança, mas, em potencial, da vida em movimento. Já no final é das cores perdidas, da vida vivida, da vulnerabilidade que vem com o tempo e com ele a morte, a vida que chega ao fim e as cores da aquarela que se tornam ainda mais apagadas. O que observamos é que há, aqui, uma memória que entrelaça presente e futuro, num jogo no qual um

¹¹⁰ TOQUINHO. *Aquarela*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/toquinho/49095/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

mesmo significante promove efeitos de sentidos distintos e, desta forma, deslizam. E, então, um sentido por outro também é metáfora.

Percebemos, nesses versos, um sujeito desejante. Em seu imaginário está tudo aquilo que ele acha que pode fazer: *um sol amarelo, um castelo, uma luva, uma linda gaivota*. Um sujeito que acredita que tudo pode, todavia, como sabemos, assujeita-se à ideologia e à formação discursiva a que pertence que, nesse caso, é a da criança. Nessa formação discursiva, isso pode ser dito não porque o sujeito quer, mas porque, enquanto pertencente a ela, está autorizado a dizê-lo. Brinca com o lápis nos muitos desenhos que é capaz de traçar, assujeita-se à sua condição de criança, ao pré-estabelecido.

Nesses primeiros versos, notamos a relação que o sujeito-autor faz com a aquarela, já que, por meio da memória, recuperamos do interdiscurso seus sentidos e relacionamo-la com a infância, fase que não se exige, ainda, o compromisso com um mundo lógico, que permite a fantasia, a meiguice, a sutileza. Fase da aquarela preparada para pintar, na qual tudo ganha cor e vida. A aquarela, por meio dos desenhos a serem pintados, ganha vida, e as cores se modificam, tornam-se fortes e ganham vida. Esse percurso segue por um tempo, no entanto, à medida que envelhece, a aquarela continua, mas buscando outros sentidos no interdiscurso, visto que já não se é mais criança, assim, os sentidos se modificam, percorrem outros caminhos e a aquarela volta aos tons pastel.

Nos versos seguintes, constatamos que, mesmo quando surge algo que poderia estragar o trabalho, “um pinguinho de tinta”, o sujeito dá um jeito todo especial. Há criatividade, e o desenho ganha mais vida e movimento: a gaivota, que vai levá-lo para conhecer o mundo. Aqui, percebemos a ilusão do sujeito, conforme preconiza a análise do discurso.

*Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota a voar no céu
(TOQUINHO, grifo nosso).*

Nesse imaginário, a gaivota e a criança conseguem viajar pelo mundo, *Havaí, Pequim ou Istambul*, como num passe de mágica. As formações imaginárias se fazem presente e o sujeito tudo pode nesta formação discursiva. Por meio da memória, buscamos no interdiscurso os sentidos de ser criança, o mundo vivenciado por ela: pura fantasia.

Vai voando, contornando
A imensa curva norte-sul
Vou com ela viajando
Havaí, Pequim ou Istambul

Pinto um barco a vela
Branco navegando
É tanto céu e mar
Num beijo azul

Entre as nuvens vem surgindo
Um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar

Basta imaginar e ele está partindo
Seren e lindo
E se a gente quiser
Ele vai pousar
(TOQUINHO, grifo nosso).

É tudo muito dinâmico e alegre. O sujeito deixa seus desejos e sonhos virem à tona, irrompe o inconsciente e, ao fazê-lo, mostra que o sentido pode ser outro, pode escapar, diferente daqueles do mundo do adulto, que, nesse caso, ficam silenciados. Então, “o inconsciente mostra-se na fratura, na falha, no momento em que o real, ao explodir a cadeia do simbólico, desarranja o imaginário e desvanece o sujeito, que é um efeito”. Ele é, portanto, “um saber que pelo equívoco se manifesta” (BARBAI, 2011, p. 379). Enquanto efeito, o sujeito vivencia esse mundo encantado e a imaginação alcança uma outra dimensão, de pura alegria.

Baldini e Mariani (2013), ao falarem sobre o funcionamento do inconsciente, mencionam que:

Um dos modos de funcionamento do inconsciente é justamente o de emergir provocando cortes no *discurso efetivo*, provocando falhas, esvaziando o que se diz com lapsos e chistes, mas também com

repetições e articulações significantes que produzem furos nos sentidos e escapam aos ouvidos de quem fala. (BALDINI; MARIANI, 2013, p. 110).

Logo, o inconsciente está sempre a surpreender. E surpreende-nos dando vida, dinamicidade e colorido a simples objetos criados a partir de uma “folha qualquer” (TOQUINHO). Isso porque o sujeito do inconsciente é descontinuidade, surpreende, nunca está onde se supõe, comparece como um piscar de olhos, é efêmero, contudo comparece desfazendo os sentidos (BALDINI; MARIANI, 2013, p.110).

O que visualizamos é um sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente. De um lado, a certeza do sujeito de que controla o dizer, é dono de seus atos, tanto que “Basta imaginar [...] E se a gente quiser/ Ele vai pousar” (TOQUINHO), e, de outro, o inconsciente invadindo-o.

Pensar a relação entre ideologia e inconsciente não significa que um está no outro, ou que haja uma diluição deles, contudo, essa articulação, para Barba (2011, p. 379), “indica o desequilíbrio das certezas. Ela permite se olhar para a linguagem, para aquilo que se inscreve materialmente como falha, como equívoco, como lugar do evanescente do sujeito e do sentido no mundo”. Nas palavras de Pêcheux (2014, p. 278), “a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento nem com a repressão, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro do inconsciente.” Assim, há pontos que se tocam, mas, igualmente, outros que se distanciam.

E a *folha qualquer* se repete e o imaginário continua fluindo, o inconsciente continua promovendo rachaduras no *discurso efetivo*.

Numa *folha qualquer*
Eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos
Bebendo de bem com a vida

De uma América a outra
Consigo passar num segundo
Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo
(TOQUINHO, grifo nosso).

Os versos *De uma América a outra/ Consigo passar num segundo* fazem com que recuperemos, por meio da memória, a história da *Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 1998), do momento em que ela adentra a toca do coelho. O sujeito, aqui, também entra na *toca*, mas na da ideologia, a que ele acha que quer, basta girar o compasso que tudo se transformará. Nesse mesmo giro do compasso, a vida se transforma, se descortina um novo sentido e, novamente, o inconsciente vem produzir furos, fazer fratura nos sentidos.

Um menino caminha
E caminhando chega no *muro*
E ali logo em frente a esperar
Pela gente o futuro está

E o *futuro é uma astronave*
Que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade
Nem tem hora de chegar

Sem pedir licença
Muda nossa vida
E depois convida
A *rir ou chorar*

Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar
(TOQUINHO, grifo nosso).

A metáfora se faz presente nos significantes *muro* e *astronave*. A partir desses versos em que esses significantes aparecem, uma nova fase será vivenciada pelo sujeito. Não é mais só brincadeira, pois o futuro vai nos convidar a também chorar, como se o choro e o sofrimento não pudessem acontecer quando se é criança. Como se todas as crianças tivessem o direito a brincar. Aqui, se silencia a infância daqueles que não a tem, de tantas crianças mundo a fora que são submetidas ao trabalho, ao sofrimento. O imaginário alcança outra dimensão: a do mundo adulto. E, igualmente, silencia a alegria que pode haver nessa fase. O sujeito passa a ocupar outra formação discursiva, a adulta, a qual lhe impõe outras formas de dizer e de pensar o mundo. A aquarela começa a perder as cores, a vida, tanto que ela *descolorirá*.

Vamos todos
Numa linda passarela
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá

Numa folha qualquer
Eu desenho um *sol amarelo*
Que *descolorirá*

E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um *castelo*
Que *descolorirá*

Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o *mundo*
Que *descolorirá*
(TOQUINHO, grifo nosso).

Os elementos do início do texto são retomados, contudo ganham sentidos outros, visto que tudo *descolorirá*. A criança se transforma em adulto e com ele vem o futuro que guarda em seu bojo a implacável ação do tempo, fazendo com que a aquarela da vida desbote, perca a cor. Aqui se silencia a beleza que pode haver na velhice, como se tudo fosse desbotado, sem vida. Como se já não houvesse mais beleza nessa fase. Outrossim, podemos recuperar o sentido da fragilidade presente nessa fase e o quão é sublime passar por ela. Os sentidos deslizam.

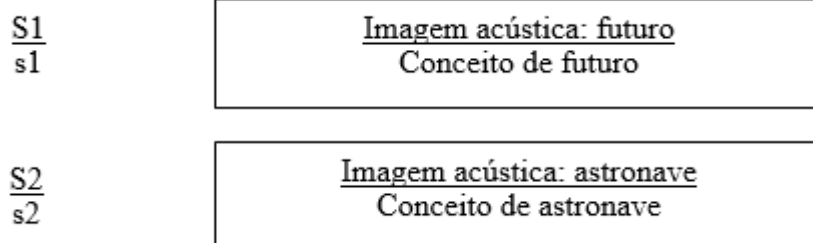
A *Aquarela* é um texto extremamente metafórico, aliás, no próprio título já vislumbramos uma metáfora, metáfora da existência, da vida, que vai sendo pintada por uma aquarela e que, no decorrer do tempo, vai perdendo a cor, vai sendo descolorida. Assim, metaforicamente, os primeiros anos de vida representam a fase da infância, posteriormente, a fase adulta e, por último, a velhice.

O poema possui várias metáforas que se constituem como partes, metonímias da metáfora maior, aquarela, a vida. Importante dizer que, “na metáfora, onde há condensação, substituição, relação de similaridade, produz-se um sentido outro para o significante” (MARIANI, 2007, p. 222). Já, na metonímia, “onde se dá deslocamento, transposição, combinação, há um novo significante para um mesmo sentido” (MARIANI, 2007, p. 222). Assim, trazendo

para nossa materialidade o título *aquarela*, por exemplo, vemo-lo como metáfora, visto que o sentido de aquarela, ou seja, tinta diluída em água ou a técnica que faz uso dessa tinta, foi substituído por um outro sentido para o significante, a vida, ou as fases da vida pela qual passa uma pessoa. De outro modo, pensando na metonímia, poderíamos dizer que muro e futuro, por exemplo, são dois significantes distintos e estão sendo utilizados para representar um mesmo sentido. Em relação de contiguidade, o muro é a parte, é o que separa o passado do presente e do futuro. O muro representa o que leva ao futuro e/ou é o futuro. Vale destacar que o muro e o futuro estabelecem uma relação metafórica, pois o significante *muro* vem substituído por *futuro*. Além disso, cada elemento (metonímia) que compõe a música é parte de um todo, a música, que, também, constitui-se como metáfora e, ainda, muitos desses elementos que a compõe, igualmente, são metáforas. Observamos no texto a não fixidez tanto das noções quanto dos sentidos. As noções, os significantes e os sentidos se entrelaçam e se movimentam no jogo da língua, logo, metonímia pode se tornar metáfora e vice-versa e, nessa lógica, os sentidos estão sempre em dispersão, prestes a ruir.

A exemplo do que fez Dor (1992, p. 43), elaboramos nossa representação em relação a utilização de uma das metáforas do texto, na qual, metaforicamente, *astronave* serve para designar *futuro*. Assim, a partir de *E o futuro é uma astronave*, exemplificamos.

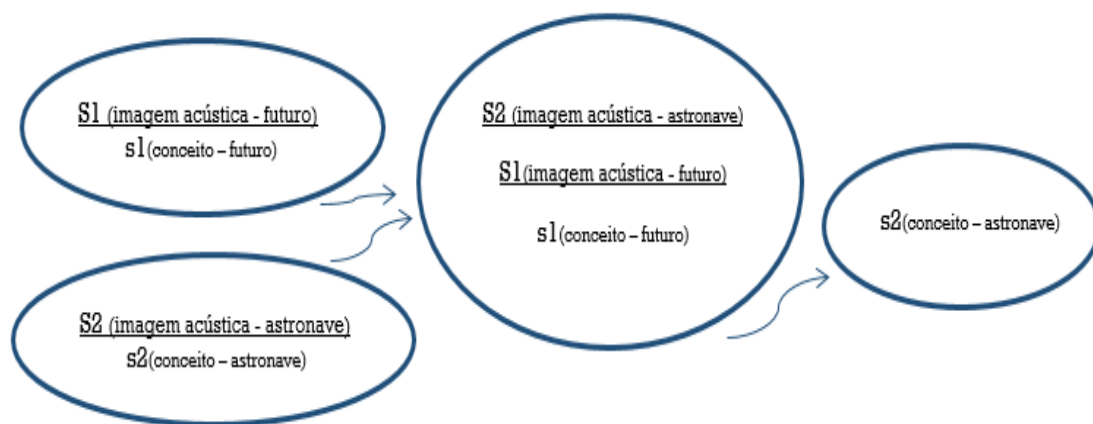
Figura 5 – Representação metafórica



Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Ao introduzir a figura metafórica, fazemos uma substituição significativa, que consiste em substituir S1 por S2, deste modo, como vimos na figura 2, a substituição de S1 por S2 faz com que S1/s1 passe sob a barra da significação, o que faz com que S2 se torne o novo significado de S1. A significação resulta da associação de S1 a s1 que serve de significado ao término da construção metafórica. Neste caso, o significado s2 é afastado e, para reencontrá-lo, será necessária uma operação mental. A figura 6 ilustra o processo metafórico, conforme propõe Dor (1992), a partir do exemplo mencionado acima.

Figura 6 – Processo metafórico exemplificado

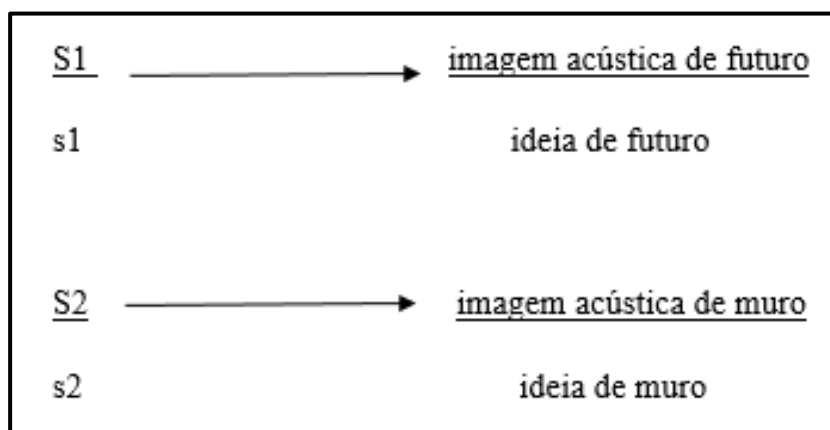


Fonte: Elaboração da autora, 2020.

De outro modo, na metonímia, como vimos, não há transposição da barra, visto que o sentido está submetido à manutenção de S1, em contiguidade com S2 e em associação a s1. O s2 é expulso temporariamente. Assim, valendo-nos da representação proposta por Dor (1992), fazemos a nossa em relação aos significantes *muro* e *futuro* que, na música, representam um mesmo sentido:

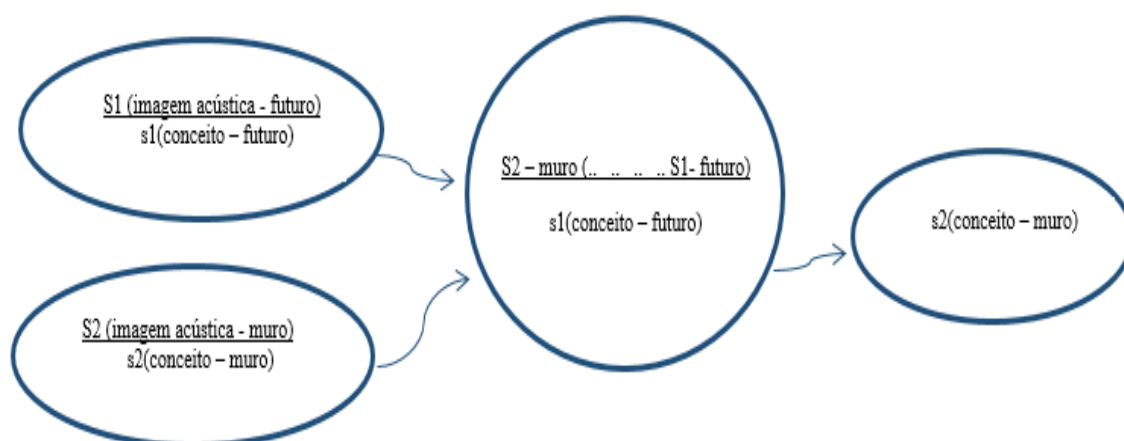
Um menino caminha
E caminhando chega no *muro*
E ali logo em frente a esperar
Pela gente o *futuro* está
(TOQUINHO, grifo nosso).

Figura 7 – Representação metonímica



Fonte: Elaboração da autora, 2020.

Figura 8 – Processo metonímico exemplificado



Fonte: Elaboração da autora, 2020.

A língua, para Pêcheux (2014), é dinâmica, e isso acontece porque a metáfora faz com que os sentidos se desloquem e possam ser outros. Nas palavras de Indursky (2007, p. 17), “equivale dizer que certos sentidos que são constituídos a partir de uma determinada interpelação/identificação, a partir de um certo momento, podem ser questionados e um sentido pode tornar-se um outro”. Logo, uma língua instável e heterogênea, sujeita a falhas, as quais desfazem “a regularidade do sistema naquilo que é dado como o seu centro: o nó da

consistência /completude.” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 149). Uma língua afetada pelo exterior e atravessada pelo inconsciente, portanto, os sentidos sempre podem escapar uma vez que o sujeito não tem controle sobre eles.

Para Gadet e Pêcheux (2004, p. 59), “a língua domina o pensamento, impondo-lhe a ordem do negativo, do absurdo e da metáfora. É aí que a ciência da linguagem relaciona-se com o registro do inconsciente”. Logo, o sujeito não tem controle sobre ela e, assim sendo, comporta o deslizamento, a deriva dos sentidos, próprio da metáfora. Nessa perspectiva, a metáfora não é uma categoria específica dos estudos linguísticos, isto é, uma figura de linguagem; é condição de existência do discurso, pois o sentido é visto sempre em movimento, como um processo incessante, o qual se institui no interior de uma formação discursiva, sofrendo a interpelação ideológica que se coloca à língua.

No discurso, encontramos caminhos que nos levam a muitos lugares, mas a conclusão a que chegamos é a de que, à medida que os trilhamos, encontramos ainda muito mais por trilhar. A falta que a gente acha que está lá, “depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são” (ROSA, 1992), que a gente só acha, porque, na verdade, não está, sempre falta. E é justamente essa falta, esse espaço movente, que a torna dinâmica e fascinante.

Este foi nosso gesto de análise, todavia, com certeza, outros muitos podem ser realizados, pois fazemos parte de um universo não estabilizado, a falta nos habita e é justamente por faltar que, na aquarela no discurso, sempre há espaço para outras cores-conceitos e para outras combinações de cores-sentidos.

4 Cor última: algumas considerações

Por meio da materialidade discursiva de *Aquarela*¹¹¹, notamos o ecoar da memória, num espaço complexo de repetição e regularização, mas também de

¹¹¹ TOQUINHO. *Aquarela*. Disponível em: <https://www.letas.mus.br/toquinho/49095/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

deslocamentos, desdobramentos e conflitos. É um local movente e amplamente propício para outros dizeres. Outrossim, visualizamos a perturbação da metáfora, o (des)colorir dos sentidos para que outros possam ser pintados, numa nova trajetória onde os sentidos estilhaçam-se num ritual que sempre pode falhar. Por outro lado, notamos a tentativa da metonímia de estabilização, de reconstrução dos sentidos, de tentar tratar da perturbação. Pelo que temos visto, memória, metáfora e metonímia se constituem, imbricam-se no jogo da língua, dos sentidos em movimento ou estabilizados. Embora estejam atreladas, em relação na linguagem, para nós, a metáfora é a bússola dos sentidos, visto que é ela que move as engrenagens dos sentidos e faz com que eles deslizem e passem a ser outros.

Vale ressaltar que, na nossa materialidade de análise, observamos, também, que um mesmo significante ora desempenhou o papel de metáfora, ora de metonímia, e isso ratifica nossa ideia inicial não só do imbrincamento entre as noções como também de que elas não ocupam uma posição fixa no discurso, mas se movimentam no jogo da língua.

E, então, como cor última dessa aquarela discursiva, deixamos a cor da mistura, daquela cor que se junta a outras e faz surgir uma nova tonalidade, da cor que se descortina para um sentido outro, da cor que suscita novas misturas, novas cores-sentido...

Referências

- BALDINI, Lauro J. S.; MARIANI, Bethania. O real é o nome que se dá ao inominável. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange (Orgs.). *O acontecimento do discurso no Brasil*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 103-114.
- BARBAI, Marcos Aurélio. “E suas palavras pousam”: sujeito, ideologia e inconsciente. In: RODRIGUES, E. et al. (Orgs.). *Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre*. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG Editores, 2011. p. 373-386.
- CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Porto Alegre: L&PM, 1998.
- DOR, Joël. *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- FERNANDES, Carolina. *O imaginário de Veja sobre “Os Lulas Presidenciáveis”*. 2008. 171f. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O acontecimento discursivo como gesto de interpretação na história. In: BRESSANIN, Joelma Aparecida et al. (Orgs.). *Linguagem e Interpretação: a institucionalização dos dizeres na história*. Campinas: Editora RG, 2013. p. 135-145.
- GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. *A língua inatingível: o discurso na história da lingüística*. Trad. Bethania Mariani; Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.
- INDURSKY, Freda. Formação discursiva: essa noção ainda merece que lutemos por ela? In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 163-172.
- INDURSKY, Freda. Lula lá: estrutura e acontecimento. *Organon*, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 35, p. 101-121, 2003.
- INDURSKY, Freda. De ocupação a invasão: efeitos de sentido no discurso do/sobre o MST. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999. p. 173-188.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. *Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan: as bases conceituais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Tradução: Vera Ribeiro. Revisão: Marcus André Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

MARIANI, Bethania. Silêncio e metáfora, algo para se pensar. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 213-228.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 2015a. p. 43-51.

PÊCHEUX, Michel. Metáfora e interdiscurso. In: *Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados*: Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni P. Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PRADO, Adélia. *Guardião*. Disponível em: <https://carlofavoretto.wordpress.com/2006/04/08/adelia-prado/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ROSA, João Guimarães. *Fita verde no cabelo: nova velha estória*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

TOQUINHO. *Aquarela*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/toquinho/49095/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Artigo recebido em 15 de maio de 2020 e aceito em 25 de junho de 2020.

Leitura e negociação de sentidos: coordenadas para uma prática escolar dialógica

Reading and meaning negotiation: guidelines for a dialogic educational practice

Viviane de Vargas Geribone*

Adriano de Souza**

RESUMO: Este artigo aborda o tema da leitura, apresentando e discutindo a relevância de um modelo sociocognitivo de negociação de sentidos. Para tanto, analisamos a questão da leitura no documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco nas habilidades do componente Língua Portuguesa (LP), da seção Ensino Médio (EM). Utilizamos uma abordagem metodológica de cunho interpretativista e desenvolvemos alguns pressupostos teóricos implicados na noção de leitura como negociação de sentidos. Apresentamos duas premissas para negociação de sentidos em práticas de leitura, a saber, confrontação interativa e concertação participante. A análise da BNCC revelou a presença de dois tipos de habilidades, sendo um conjunto mais afeito às práticas horizontais de negociação de sentidos e outro menos alinhado a essa finalidade.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; negociação de sentidos; modelo sociocognitivo; BNCC.

ABSTRACT: This paper deals with the subject of reading, presenting and discussing the relevance of a sociocognitive pattern of meaning negotiation. To support this discussion, we have analyzed the reading issue in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), focusing on Portuguese Language subject skills in the section about high school. We have used an interpretivist methodological approach and developed some theoretical assumptions implied in the notion of reading as meaning negotiation. We present two premises to meaning negotiation in reading practices: interactive confrontation and participant conciliation. The BNCC analysis revealed the presence of two types of skills: one of them more likely to meaning-negotiation horizontal practices and another one less aligned to that purpose.

KEYWORDS: reading; meaning negotiation; sociocognitive theory; BNCC.

* Viviane de Vargas Geribone é mestra em Educação (URI) e doutoranda em Letras - Linguística Aplicada (UFRGS). E-mail: vigeribone@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9308-6015>.

** Adriano de Souza é professor da Universidade Federal do Pampa, mestre em Letras – Estudos Literários (UFSM) e doutorando em Letras – Linguística Aplicada (UFRGS). E-mail: d.souzadriano@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9015-465X>.

1 Introdução

A pesquisa sobre leitura tem delineado, pelo menos, três vias ou perspectivas pelas quais se pode buscar uma aproximação do fenômeno da leitura. De um lado, as teorias cognitivas, interessadas pelos procedimentos mentais conjugados na produção de sentido, tais como inferências, atenção, memória, percepção, entre outros. Há também as teorias da linguagem enunciativo-discursivas, que se propõem a perceber a leitura como processo de produção de sentido em situações de uso e concretude do ato comunicativo. E há, nos estudos de letramento, uma terceira via, interessada em perceber “os processos sócio-históricos e culturais envolvidos na leitura” (KLEIMAN, 2013, p. 9), sinalizando, pelo enfoque antropológico, a complementariedade entre as duas perspectivas acima referidas.

Mencionamos essas três porque talvez sejam as que aparecem com mais frequência no campo da formação de professores(as) de Letras, mas, evidentemente, há outras formas de abordar o objeto em questão. Sendo assim, qualquer que seja a porta de entrada ao tema da leitura, os(as) interessados(as) em pesquisá-lo devem ter presente, assim nos parece, que: (i) há extensa produção acadêmica e vasta literatura nas três abordagens, motivo pelo qual há de se escolher uma para tentar mapear razoavelmente seu estado da arte; e (ii) ainda que, com base em profunda imersão no campo, se consiga fazer um bom levantamento da produção acadêmica, há de se ter em conta que se trata apenas de um enfoque entre, pelo menos, outros dois a serem considerados, justificando-se, assim, a necessidade de especificidade e delimitação da pesquisa.

Se é recomendado ao(à) pesquisador(a), sobretudo ao(à) iniciante, que delimite muito bem sua região de atuação teórico-metodológica; por outro lado, a tarefa da pedagogia da leitura é, talvez, ainda mais complexa, já que se espera do(a) professor(a), sobretudo do(a) docente de Educação Básica, que conheça com alguma profundidade o maior número de enfoques possíveis do fenômeno em tela, isso porque – em se tratando de aprendizagem de leitura, fenômeno que transversaliza a vida escolar (e extraescolar) – a natureza desse ofício exige

redobrada atenção aos múltiplos aspectos do fenômeno, para que possa mobilizar e orientar as constantes tomadas de decisão necessárias e requeridas.

Pensando nisso, este texto se organiza a partir da seguinte preocupação: como orientar e reorientar estratégias, enfoques e tomadas de decisão em ambientes de pedagogia de leitura considerando os múltiplos aspectos desse fenômeno? Para tanto, seguimos os seguintes passos: (i) apresentamos as coordenadas teóricas implicadas na noção de leitura como negociação de sentidos; (ii) apresentamos um modelo sociocognitivo de construção de sentido, que leva em consideração *leitor, docente, texto e contexto de sala de aula*, elaborado por Ruddell, Unrau e McCormick (2019); e (iii) como insumo para discutir a noção de leitura como negociação de sentidos, olhamos para a Base Nacional Comum Curricular, Língua Portuguesa, Ensino Médio (BNCC/EM-LP), a fim de saber de que forma um modelo sociocognitivo de construção negociada de sentidos pode dialogar com a noção de leitura da BNCC/EM-LP (MEC, 2018). Ao final do texto, apresentamos algumas asserções de caráter mais reflexivo, com vistas a traçar limites, desafios e potencialidades da discussão proposta. Nossa expectativa é que este texto possa servir como uma espécie de bússola a quem venha a se aventurar no mar do ensino e da aprendizagem de leitura.

2 A questão da leitura como negociação de sentidos possíveis: o que está pressuposto em termos teóricos?

Quando falamos em negociação de sentido em práticas de leitura, é necessário pontuar alguns conceitos e noções importantes que nos possibilitam imprimir solidez ao nosso caminho investigativo de modo geral e à perspectiva sociocognitiva em particular, dentro da qual estamos propondo pensar as noções de leitura, linguagem e aprendizagem, e como essas três noções podem se aproximar, em contextos presumidamente de ensino e aprendizagem de línguas, por meio da noção de letramento.

Pensar a leitura na perspectiva que temos desenvolvido aqui equivale a pensar a linguagem a partir da tradição teórica que lhe reconhece uma natureza dialógica. O que significa, nos termos de Volóchinov (2017), compreender – em

certa medida, desvendar – a inter-relação dinâmica entre o discurso autoral e o discurso reportado presente em todo enunciado. Em outras palavras, estamos propondo que as bases da noção de leitura como atividade de negociação (diálogo entre partes diferentes) já estavam lançadas na teoria da linguagem desenvolvida pelos autores do contexto russo de início do século XX. Vale dizer, portanto, que a procura de Volóchinov (2017) por um método sociológico, pelo qual se pudesse melhor compreender as formas de transmissão do discurso alheio, aponta para o fato de que a atividade de leitura é uma estratégia (não a única, mas talvez a mais importante) de adentrar o mundo psicossocial das formas simbólicas, onde reside toda a sorte de comportamentos, práticas e atividades humanas. É impossível entrar nesse mundo – e nele se colocar em pé – sem levar consigo a própria bagagem e, a partir de seu conteúdo, interferir na dinâmica historicamente organizada pelos seres que aí habitam e habitaram.

Na esteira do que temos desenvolvido, parece válido acrescentar o ponto de vista de James Paul Gee (2019) a esse propósito. Esse autor – discordando da afirmação de que a função da linguagem seja a de apenas transmitir informações – argumenta que há duas funções primordiais para a linguagem humana, a saber: (i) sustentar a ação humana no mundo, incluindo atividades sociais, interações, experiências em geral; e (ii) sustentar a afiliação humana em culturas, grupos sociais e instituições, criando as possibilidades para tal e convencendo outros a terem certas perspectivas sobre determinada experiência (GEE, 2019). Essa noção de experiência permite a Gee (2019) construir um diálogo com os estudos de cognição situada (*situated cognition studies*) para sustentar a afirmação segundo a qual a construção de sentido está atrelada às experiências vivenciadas por pessoas em ações situadas no mundo material e social¹. Não se trata, portanto, de pensar o processo cognitivo de construção de sentido enquanto uma representação abstrata da linguagem humana, mas como ato experiencial. Assim, ler, compreender e construir sentido compõem um ato experiencial na medida

¹ São evidentes, aqui, os ecos de Vigotski (2008, p. 103), para quem “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente [...]. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança”.

em que reverberam a continuidade da ação situada motivadora de tal ato experiencial.

Gee (2019) propõe a seguinte analogia: imaginemos a possibilidade de gravar nossas experiências em videoteipes; nesse caso, teríamos um acervo com diversos arquivos de vídeos editados por nós mesmos. Assim, na medida em que nos deparássemos com novas situações, recorreríamos ao nosso acervo no intuito de assimilar as novas experiências a partir do conteúdo já editado e reeditado do nosso acervo. Os vídeos que compõem tal acervo são, para o autor, o que usamos para dar sentido às experiências no mundo e, conseqüentemente, o que usamos para atribuir sentidos a palavras e frases; todavia, tais vídeos não se apresentam necessariamente como linguagem verbal, mas como representações da existência (sentimentos, atitudes, posições etc.), ou seja, filmes carregados de perspectiva e escala valorativa, com os quais construímos sentidos em eventos situados pela atividade interativa².

Se, por um lado, está claro que os processos cognitivos que envolvem assimilação de novas experiências não se reduzem à analogia dos videoteipes – e isso o próprio autor reconhece³ –; por outro lado, a metáfora ajuda a compreender quase que didaticamente como imprimimos nossa perspectiva aos processos de leitura e de interações de que participamos (ao passo que ela mesma – a perspectiva – vai se construindo) e, sobretudo, como a aprendizagem se estabelece dentro de práticas efetivamente situadas ou, em outras palavras, dentro de um ato experiencial. Nos termos de Vigotski (2008), diríamos que o ato experiencial é a faísca que aciona os processos internos de desenvolvimento do(a) aprendiz.

Na linha dos estudos de cognição situada, autores como Etienne Wenger e Jean Lave (1991) têm, a partir de estudos antropológicos, trabalhado com a ideia de aprendizagem situada (*situated learning*), posição segundo a qual a característica central da aprendizagem, vista como atividade situada (dimensão

² Em seu tempo, Paulo Freire (2009, p. 11) já chamava a atenção para o fato de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

³ “Of course, talking about videotapes in the mind is a metaphor that, like all metaphors, is incorrect if pushed too far”: “É claro que falar em *videotape* na mente é uma metáfora que, como todas as metáforas, é incorreta se for levada longe demais” (GEE, 2019, p. 106, tradução nossa).

integral e inseparável da prática social), reside no processo de participação periférica legitimada que ela (a aprendizagem) cria⁴. Em resumo, para esses autores, a aprendizagem engendra um processo de participação periférica legitimada (LAVE; WENGER, 1991). Mas o que vem a ser esse processo e, sobretudo, que contribuição ele dá para pensarmos as questões relacionadas à negociação de sentido em práticas de leitura?

Esses autores pesquisaram diferentes grupos sociais com vistas a observar a relação entre aprendizes e aprendizagem em práticas situadas dentro do que chamaram de comunidade de prática (*community of practice*). Seus estudos deram origem à percepção segundo a qual a aprendizagem implica um modo peculiar de engajamento de participantes em determinadas práticas sociais – muito mais do que a assimilação passiva de habilidades cognitivas ou a construção de estruturas mentais para sua assimilação. A esse modo peculiar de engajamento e pertencimento a uma comunidade de prática, Lave e Wenger (1991) chamaram participação periférica legitimada, destacando, do ponto de vista analítico, tratar-se de uma espécie de descritor do comprometimento em determinada prática social.

A participação periférica legitimada é uma noção complexa, sobretudo porque não pretende dicotomizar em termos de “periférico”/“central” ou “legítimo”/“ilegítimo” a percepção a respeito de práticas de aprendizagem situada. Grosso modo, trata-se de pensar a aprendizagem como: (i) engajamento, envolvimento, comprometimento, pertencimento, participação no mundo social; (ii) mudança de comportamento social, que pode interferir na construção de identidades e nas formas de participação no mundo social; (iii) participação periférica legitimada e participação plena em comunidades de prática; sendo que não necessariamente e fatalmente a participação periférica tenha que conduzir determinado participante à participação plena, haja vista que a aprendizagem, nesses termos, não implica uma escala valorativa em que o pleno é melhor que o periférico – tampouco implica que haja um único centro dentro do qual estejam

⁴ “*Learning viewed as situated activity has as its central defining characteristic a process that we call legitimate peripheral participation*”: “A aprendizagem vista como atividade situada tem como característica definidora central um processo que chamamos de participação periférica legítima/legitimada” (LAVE; WENGER, 1991, p. 29, tradução nossa).

os mais capacitados ou uma única periferia na qual estejam os(as) recém-chegados(as). Ambos, pleno e periférico, são legitimamente participantes, podendo, inclusive, ser estratégico, para cada um deles, manter ou trocar sua participação em diferentes comunidades de prática.

Percebe-se, então, que a noção de participação periférica legitimada e o consequente engajamento e pertencimento dos(as) participantes que a noção implica estão profundamente incorporados na noção de linguagem desenvolvida por Gee (2019). Retomando, para o autor, a linguagem possui duas principais funções: dar sustentação a nossas interações no mundo social e promover nosso alinhamento a determinadas culturas, grupos sociais e instituições, enquanto tratamos de buscar convencer outras pessoas a adotar esta ou aquela perspectiva frente a determinadas experiências e, assim, fortalecer o próprio grupo de que se faz parte. Ora, essas características pontuadas por Gee (2019), que são a razão de ser da linguagem humana, dizem respeito, fundamentalmente, ao engajamento e à mudança de comportamento social que implica toda aprendizagem situada – logo, que implica a participação periférica legitimada e a participação plena de que falam Lave e Wenger (1991). É dentro dessa articulação teórica que percebemos o conceito de letramento de modo geral e, em particular, a noção de letramento escolar. Trata-se, portanto, de um fenômeno sócio-histórico e sociocognitivo manifestado em práticas sociais, em que se pode observar diferentes modos de uso da linguagem pautando diferentes comportamentos sociais.

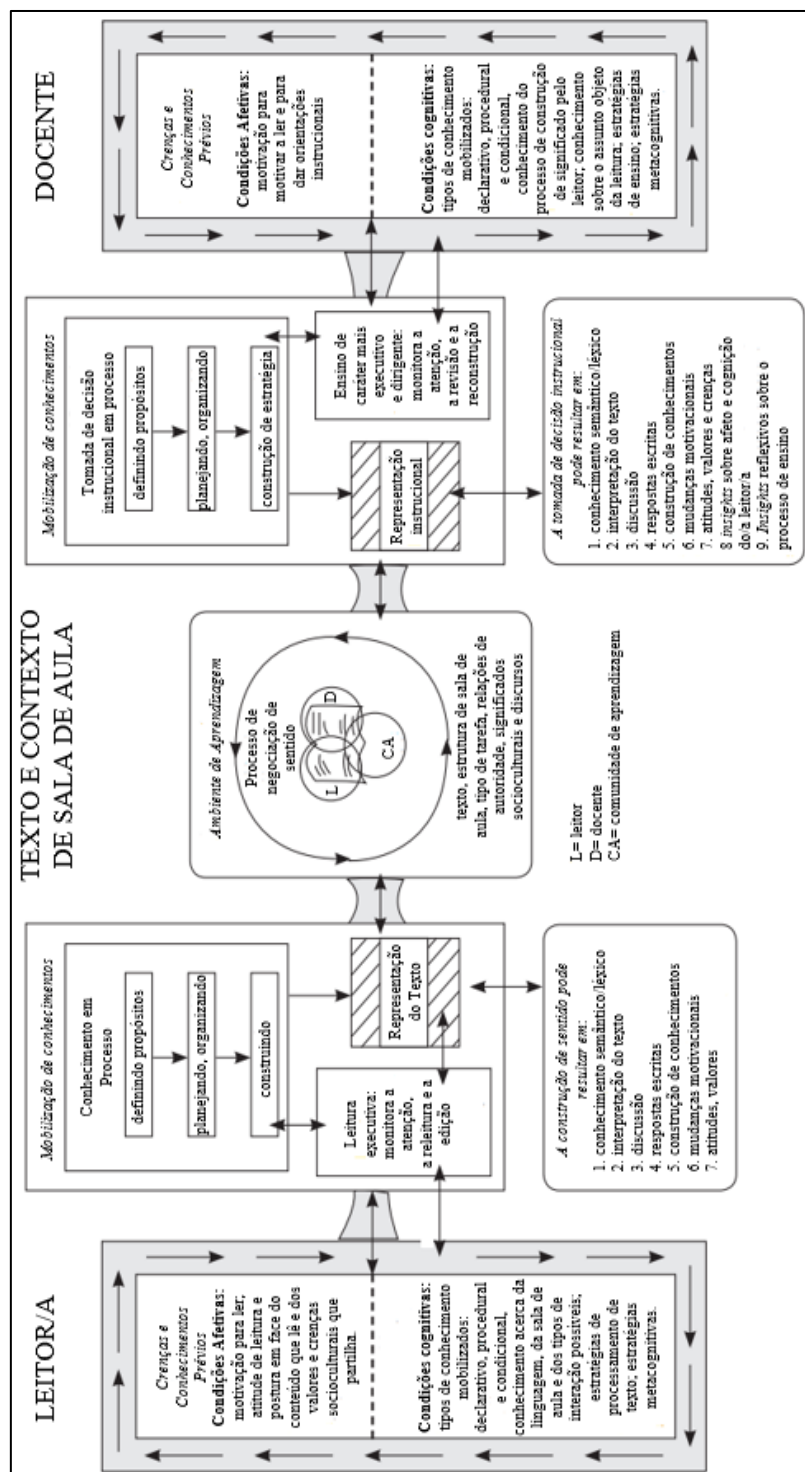
Eis aí o ponto central da discussão. Quando transpomos tais reflexões para ambientes formais escolarizados de aprendizagem e ensino, também podemos falar em aprendizagem situada em comunidades de prática. Da mesma forma que podemos pensar em leitura como participação periférica legitimada e participação plena em comunidades de prática. Daí que passa a ser razoável falar em mediação de leitura e negociação de sentidos em práticas de leitura, constatação esta que nos leva à seguinte indagação: quando elaboramos nossos projetos e práticas de ensino, estamos realmente cientes de todas as variáveis (ou pelo menos daquelas mais significativas) envolvidas nas práticas escolares de leitura e de formação de leitores(as)?

3 Um modelo sociocognitivo de leitura com vistas a práticas de negociação de sentido entre agentes do campo escolar/instrucional

Para tratar da questão levantada no fim da seção anterior, trazemos à baila um modelo⁵ de construção e negociação de sentidos em práticas de leitura numa perspectiva sociocognitiva, que considera as seguintes instâncias: *leitor*, *docente*, *texto* e *contexto de sala de aula*. Esse modelo foi elaborado pelos pesquisadores Robert Ruddell, Norman Unrau e Sandra McCornick (2019). Na versão que apresentamos abaixo, o texto não verbal é idêntico ao original, e o texto verbal foi, por nós, livremente traduzido.

⁵ Estamos pensando em modelo conforme Unrau, Alvermann e Sailors (2019), para quem um modelo serve como metáfora para explicar e representar determinada teoria. Nesses termos, um modelo é estático e representa um instantâneo de um processo dinâmico (teoria).

Figura 1 – Modelo sociocognitivo de construção de sentido: leitor(a), docente, texto e contexto de sala de aula.



Fonte: Adaptado de Ruddell, Unrau e McCormick (2019, p. 205).

O *ambiente de aprendizagem* é o ponto central do modelo: para ele convergem as instâncias agentivas *docente* e *leitor(a)*. Propomos explorar uma leitura do modelo partindo do centro para as extremidades. Nesse caso, somos convidados a entrever o que cada agente do ato experiencial de leitura leva para a *mesa de negociações* que, em boa medida, constitui um ambiente de aprendizagem. Do lado esquerdo, o(a) leitor(a), dotado de condições afetivas e cognitivas específicas que configuram seus conhecimentos e crenças prévias a partir dos quais deverá elaborar uma primeira representação do texto objeto motivador da leitura. Do outro lado, o(a) docente e suas crenças, valores e conhecimentos, organizados por condições e motivações afetivas e cognitivas específicas, as quais lhe servirão de suporte para a construção de estratégias de leitura, abordagens e tomadas de decisão no processo instrucional de mediação de leitura.

Entre eles, um texto a ser pautado e a presença de uma comunidade de aprendizagem de sala de aula. Imaginemos uma sala de aula com vinte jovens, e essa *mesa de negociações* já se tornou uma plenária de uma grande assembleia. Daí que passa a ser estratégico pensar na configuração do ambiente de aprendizagem como uma comunidade de prática de leitores(as), pela qual circulam participantes plenos e participantes periféricos legitimados. Para tanto, recomenda-se que o tema, o projeto, a estratégia, a abordagem, enfim, aquilo que irá motivar a leitura de determinado texto seja gerado explicitamente na interação entre os agentes do contexto de sala de aula. Em outras palavras, estamos argumentando que, para haver negociação de sentido entre membros de uma comunidade de prática de leitura, é salutar que os(as) participantes estejam, segundo nos parece, a par de duas premissas, a saber:

- 1) *confrontação interativa*, em que os(as) participantes estão orientados por algum interesse maior – aquilo por que se vale a pena negociar, considerando a sustentação da ação dos(as) participantes no mundo social e sua vinculação a grupos identitários, comunidades de prática outras, coletivos, instituições etc. –, para além da simples tarefa escolar da leitura ou da narrativa quase mítica que confere à atividade leitora poderes emancipatórios;

- 2) *concertação*⁶ *participante*, em que os(as) interactantes estão cientes de que os significados possíveis de determinada prática de leitura não estão tão-somente no texto ou no leitor, mas resultam da interação texto-leitor-docente-demais participantes da comunidade de aprendizagem da sala de aula.

O modelo de Ruddell, Unrau e McCormick (2019) – justamente porque coloca na centralidade do processo de leitura a negociação de sentido, considerando a complexidade do ato de ler e a pluralidade de fatores, de agentes e de interesses envolvidos e mobilizados – parece bastante produtor para ampliar a noção tradicional que reduz a atividade leitora a uma habilidade individual e meramente cognitiva. Há limitações, evidentemente, sobretudo porque um modelo é, em si, uma imponderável tentativa de congelar algo que está em plena atividade dinâmica. Além disso, o modelo silencia sobre, por exemplo, as diferentes relações de poder que estão envolvidas em toda prática de negociação. Entretanto, relevando tais aspectos, destacamos sua profícua capacidade de mapear os múltiplos fatores que interferem na dinâmica de negociação de sentido de práticas de pedagogia de leitura, o que o torna operacional quando está em jogo, por exemplo, o planejamento de projetos didáticos de ensino. Em outras palavras, entendemos que esse modelo sociocognitivo de negociação de leitura pode ser um aliado fundamental para orientar e reorientar as estratégias, enfoques e tomadas de decisão em ambientes de pedagogia de leitura, contribuindo, inclusive, para o mapeamento de alguns dos múltiplos aspectos desse fenômeno.

Recuperando nossa trajetória até aqui: tratamos, num primeiro momento, da discussão de fundo teórico acerca dos pressupostos e fundamentos que sustentam a noção de leitura como negociação de sentido. Tal noção, como vimos, está embebida tanto de teorias cognitivas sobre leitura como da influência de teorias sociointeracionistas da linguagem, da psicologia e da aprendizagem,

⁶ Essa palavra não está dicionarizada nas versões do Aurélio e do Houaiss que consultamos. Trata-se, no nosso entendimento, de um conceito empregado com maior frequência no campo da política, designando uma ampla articulação no sentido da construção de um consenso, na elaboração de uma negociação, na instauração de um pacto social.

motivo pelo qual passamos a lidar com um modelo sociocognitivo de negociação de leitura, no qual estão implicados *leitor, texto, docente e contexto*. Discutindo brevemente esse modelo, apresentamos duas premissas a serem pactuadas entre os(as) diferentes agentes do ato de leitura para que seja, nessa prática, assegurada a negociação de sentidos, chamamos essas premissas de *confrontação interativa* e *concertação participante*. Com vistas a encaminhar a presente discussão, passamos a um segundo momento deste texto em que nos colocamos a seguinte questão: uma vez que o(a) docente esteja a par de toda complexidade envolvida na construção de uma pedagogia de leitura alinhada a um modelo sociocognitivo de negociação de sentidos, a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018) ampara tal abordagem?

4 Competências, habilidades, práticas de linguagem: algumas escolhas da BNCC

Diante do caráter recente de publicação da BNCC (MEC, 2018), não nos parece desnecessário apresentar, em linhas gerais, um pouco da sua organização discursiva. Optamos por olhar o capítulo destinado ao Ensino Médio (EM)⁷, mais especificamente nosso enfoque se deteve nas práticas de leitura – que juntamente com produção textual, oralidade, análise linguística/semiótica, compõem um eixo mobilizador de diferentes habilidades – do componente Língua Portuguesa (LP), da área de Linguagens e suas Tecnologias. É impossível fazer esse recorte sem realizar a ressalva de que o documento está construído como uma totalidade quase sistêmica, em que cada parte se liga a outra organicamente. Assim, o capítulo destinado ao EM está conectado às Competências Gerais da Educação Básica; as Competências Específicas das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais do EM estão, evidentemente, em diálogo com as Competências Específicas das áreas correspondentes ao

⁷ Segundo o documento, “a BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas *[sic]* a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos [...]” (MEC, 2018, p. 471).

Ensino Fundamental (EF). Da mesma forma, quando lançamos um olhar comparativo entre EM e EF para o componente Língua Portuguesa e para seus eixos de integração há, obviamente, uma relação de continuidade entre ambos, de tal maneira que o recorte analítico que estamos propondo aqui deve se sustentar na medida em que consideramos essa relação orgânica entre as partes, mesmo que a ela não façamos maiores conjecturas, dado o espaço reduzido de que dispomos neste texto.

Para os fins aqui propostos, é suficiente compreender que o documento se organiza a partir da lógica do saber e do saber fazer. Essa lógica se desenvolve em termos de competências e habilidades, como já sinalizamos. Sendo assim, conforme a BNCC (MEC, 2018, p. 8), o termo *competência* corresponde à “mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, algo que se aproxima, se quisermos, do saber para saber fazer. Quanto às *habilidades*, ainda conforme o documento, “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (MEC, 2018, p. 29). Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura enunciativa, a saber: verbo (que indica um processo cognitivo) + complemento (que indica um objeto do conhecimento) + modificadores (que indicam um contexto e/ou um especificador). Ou seja, uma habilidade é um saber, que envolve um processo cognitivo, um objeto e um contexto desse saber. Como exemplo, temos a habilidade EM13LP17 apresentada da seguinte maneira:

Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (*vlog*, *videoclipe*, *videominuto*, *documentário* etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, *podcasts*, *playlists* comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas. (MEC, 2018, p. 509)

Tal habilidade refere-se a um processo cognitivo (elaborar); a um objeto de conhecimento (roteiro; que pode ser voltado para a produção de vídeos, de apresentações teatrais, de narrativas multimídias etc.) e a um contexto ou modificador que estabelece maior especificação da aprendizagem esperada (no caso, elaborar o roteiro para ampliar a produção de sentido e para favorecer o

engajamento em práticas autorais e coletivas). Junto a isso, é interessante observar que, na seção destinada ao EF, o documento acrescenta que “as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias” (MEC, 2018, p. 30). Ou seja, trata-se, em tese, de respeitar a autonomia didático-pedagógica do(a) professor(a).

Não obstante, a relação entre competência e habilidades, entre saber e saber fazer, envolve processos sociais e cognitivos. Daí a possibilidade de ler a BNCC como um documento que orienta a construção de currículos de Educação Básica numa perspectiva teórica de matriz sociocognitiva, ou seja, dentro do paradigma sociocognitivista. Essa perspectiva de trabalho tende a favorecer abordagens que percebem a linguagem humana como integrante inseparável da dinâmica social de trocas interacionais. Significa dizer, então, que uma pedagogia de leitura que se pretenda alinhada a uma perspectiva sociocognitiva de leitura como negociação de sentidos encontra respaldo na BNCC, cabendo, por fim, saber em que medida as habilidades de cada etapa escolar são mais ou menos propícias a tal abordagem.

5 Leitura e negociação de sentido em habilidades do componente LP na BNCC Ensino Médio: alinhamentos e desalinhamentos

Nesta seção do trabalho, buscamos analisar as habilidades da BNCC/EM-LP (MEC, 2018) tendo em vista a possibilidade de construção de uma pedagogia de leitura alinhada a uma abordagem sociocognitiva de negociação de sentidos, nos termos do modelo que apresentamos anteriormente e considerando as escolhas teóricas do documento conforme já apresentado.

Como a seção da BNCC destinada ao EM não divide as habilidades por práticas de linguagem, como acontece no EF, em que há habilidades próprias para leitura, outras para análise linguística/semiótica, outras para oralidade e outras para produção escrita, em nossa análise de cunho interpretativista (MOITA LOPES, 1994), selecionamos as habilidades cujas estruturas

enunciativas sugerem ações e/ou processos reconhecidamente realizados através do ato de ler (como analisar, selecionar, compartilhar sentidos etc.).

De posse disso, retomamos as duas premissas apresentadas anteriormente – a saber, *confrontação interativa* e *concertação participante* –, a partir das quais questionamos as habilidades de língua portuguesa do EM. Procuramos saber em que medida essas habilidades de leitura de língua portuguesa no EM, da maneira como estão enunciadas, favorecem práticas de negociação de sentidos ou, pelo menos, indicam haver espaço para essa abordagem. Ou seja, considerando que as habilidades se estruturam como processo cognitivo + objeto de saber + contexto ou modificador/complemento, procuramos saber se elas são coerentes com as premissas *confrontação interativa* e *concertação participante*, que são, como vimos, princípios gerais a serem pactuados em práticas de leitura para que se tenha minimamente assegurado um trabalho de negociação de sentidos em pedagogia de leitura.

Observamos, assim, a existência de dois grupos de habilidades (identificadas, no quadro abaixo, como *tipo 1* e *tipo 2*). Encontramos, num primeiro momento da análise, tanto habilidades mais alinhadas a um trabalho de construção e negociação de sentido em práticas de leitura, como habilidades menos alinhadas a um trabalho nesses termos (estas em menor número). No quadro a seguir, apresentamos um exemplo prototípico mais representativo de cada um dos grupos, seguido de comentários analíticos.

Quadro 1 – Habilidades conforme maior ou menor alinhamento a um trabalho de construção e negociação de sentidos em práticas de leitura

Tipo 1
Exemplo: (EM13LPO6) - <i>Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua</i> (MEC, 2018, p. 207). [TC] ⁸

⁸ Legenda para os campos de atuação social de onde foram retiradas cada habilidade: [TC] – todos os campos de atuação; [JM] – campo jornalístico-midiático; [EP] – campo das práticas de estudo e pesquisa; [VPU] – campo da vida pública; [VPE] – campo da vida pessoal; e [AL] – campo artístico-literário.

Comentário: O processo cognitivo em questão (analisar) e o objeto de conhecimento a ser analisado (efeitos de sentido para fins de ampliação das possibilidades de construção de sentidos e uso crítico da língua) deixam espaço para planejamentos didáticos que favoreçam a mobilização de interesses diversos que possam interpelar os interactantes para a negociação de sentidos (confrontação interativa). Também há espaço para supor que a interação entre as partes deve conduzir a construção de significados possíveis (concertação participante). As habilidades desse tipo estão em maioria no EM, especialmente nos campos VPU, TC, AL, JM, e apresentam um maior alinhamento com os pressupostos que sustentam uma abordagem de leitura como construção e negociação de sentido.

Tipo 2

Exemplo: (EM13LP50) - *Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam* (MEC, 2018, p. 525). [AL]

Comentário: Em habilidades desse tipo, o desdobramento de seus modificadores tende a isolar disciplinarmente o processo cognitivo e o objeto de conhecimento de seu contexto mais amplo interdisciplinar. Por conta disso, o objeto de saber (nesse caso, intertextualidade e interdiscursividade de obras literárias) tende a ser abordado no limite do recorte enunciado pela habilidade; se esta percepção é válida, o espaço para mobilizar uma *confrontação interativa* torna-se reduzido. No que se refere à *concertação participante*, a habilidade parece reservar ao texto (nesse caso, o literário) o foco único da produção de sentido.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Pensar a leitura como negociação de sentidos é uma maneira de assinalar o entendimento de que, dentre outras concepções, leitura é uma prática social, mediante a qual pessoas se relacionam dentro de situações comunicativas específicas e propósitos comunicativos minimamente partilhados. Por isso mesmo é que faz sentido pensar – e o esquema da Figura 1 contribui para isso – que há uma complexidade de relações envolvendo leitor(a), texto e contexto de leitura. Por outro lado, por sua aparente harmonia visual, a Figura 1 sugere um equilíbrio tácito entre os diferentes agentes do processo de negociação de sentidos, daí que se torna necessário pontuar que esses diferentes agentes do ato de negociação nem sempre estão em pé de igualdade. Para ficar apenas com o contexto escolar, há vezes em que o texto tem um peso diferente na negociação; é

o que acontece, por exemplo, com textos do cânone literário, aos quais se soma um legado de interpretações e leituras públicas já legitimadas pela tradição letrada. Nesses casos, os sentidos possíveis do texto parecem menos negociáveis, porque, de certa forma, se apresentam como que cristalizados por certa tradição hermenêutica.

Questões como essa nos levam a pensar que talvez os dois tipos de habilidades identificados no Quadro 1 estejam revelando, em verdade, dois tipos de compreensão da atividade de negociação de sentido – sendo um primeiro tipo em que a negociação de sentidos é tanto mais horizontal quanto possível, e um segundo tipo em que a habilidade aponta para certa verticalização na negociação de sentidos.

Ao afirmar de outro modo, num segundo momento da análise, percebemos, então, que tanto a presença de habilidades do tipo 1, que parecem mais alinhadas com a noção de leitura enquanto negociação de sentidos, como a de habilidades do tipo 2, mais centradas no texto e seus diálogos com a tradição e com outros textos e seus processos, pode estar indicando a demarcação de alguns limites a serem observados nas práticas de negociação de sentidos. O recado desse expediente pode ser o de que há momentos em que se deve negociar mais horizontalmente a construção de efeitos de sentido advindos de diferentes leituras de um mesmo texto (tipo 1); e há momentos em que se deve privilegiar o conhecimento do legado já constituído (e sua manutenção), juntamente com o conhecimento dos processos linguísticos, textuais e discursivos pelos quais um texto se estabelece enquanto tal (tipo 2) – do que arriscamos concluir que leitura na BNCC é um saber escolar em torno do qual outros saberes se associam e é uma prática social pela qual determinadas pessoas fazem coisas específicas, mediadas pelo conhecimento partilhado de uma tecnologia gráfica.

Assim, a construção de uma pedagogia de leitura alinhada a uma abordagem sociocognitiva de negociação de sentidos nos parece em consonância com o aparato regulador do documento, tendo em vista que suas habilidades indicam, em maior ou menor medida, haver espaço para essa prática de negociação, nos termos do que estamos chamando aqui *confrontação interativa e concertação participante*.

6 Algumas (in)conclusões sobre a análise e seus possíveis desdobramentos em práticas de construção e negociação de sentido em leitura

Com base no que temos apontado até aqui, percebemos que a própria noção de leitura com a qual a BNCC (MEC, 2018) se propõe a trabalhar – noção esta que, coerentemente com os pressupostos teóricos sociocognitivos, concebe a leitura como trabalho coletivo de interação e como um saber comprometido com um saber fazer – parece mais robusta quando mirada de uma perspectiva como a do modelo sociocognitivo de construção negociada de leitura.

O modelo pode ser visto também como um instrumento de verificação empírica, e não apenas um modelo sociocognitivo de construção negociada de sentidos. Sendo assim, torna-se viável, de um lado, considerar a complexidade envolvida no processo de leitura, mapeando algumas variáveis importantes que interferem na construção e negociação de sentidos e, de outro lado, adotar, a partir da contribuição de Ruddell, Unrau e McCormick (2019), um ponto de vista alternativo ao que considera a leitura como um *esforço estático* e o texto como único portador de sentidos.

A questão que propomos (a saber, em que medida a BNCC ampara uma pedagogia de leitura alinhada a um modelo sociocognitivo de negociação de sentido?) passa a ser melhor respondida na medida em que as práticas de leitura, elaboradas a partir da BNCC/EM-LP (MEC, 2018), consigam assegurar e promover, entre seus agentes, a *confrontação interativa* e a *concertação participante*, premissas que defendemos aqui como indicadores viáveis da negociação de sentido em atividades de leitura. Chegamos a essas premissas, como o(a) leitor(a) deve ter acompanhado, articulando concepções de linguagem e de leitura com uma concepção de aprendizagem. Essa articulação foi possível porque nos pareceu coerente com o que, em linhas gerais, a BNCC encaminha para a área de Linguagens, especialmente o seu desenho curricular, que permite a observação e a participação de práticas de linguagens organizadas em campos de atuação pré-determinados.

Confrontação interativa e concertação participante são premissas que elaboramos para sustentar o raciocínio segundo o qual as práticas de leitura são atividades que envolvem necessariamente construção e negociação de sentidos, ainda que o processo de negociação de sentido possa ser ignorado por certa pedagogia da leitura e possa até ser negado por certa didática. As considerações que aqui levantamos sobre a constituição de dois grupos de habilidades na BNCC-EM/LP (MEC, 2018), sendo um grupo mais afeito ao trabalho de leitura como prática horizontal de negociação de sentidos e outro menos alinhado a tais pressupostos, não significa necessariamente uma incoerência do documento, uma vez que todas as habilidades, em tese, existem a propósito de competências gerais e específicas.

Considerando a maneira como a BNCC (MEC, 2018) organiza competências e habilidades, nos pareceu razoável que a articulação teórica proposta, bem como o instrumento de verificação empírica, sugerido como alternativa viável à construção de práticas de leitura, obtivessem, no paradigma sociocognitivista, seu principal ponto de apoio. Nesse sentido, a BNCC parece se interessar pelos pressupostos teóricos que orientam a leitura como prática interacional, de índole sociocognitiva e situada sócio-historicamente. Deve-se considerar, no entanto, que o documento apenas estabelece aprendizagens a serem garantidas – o modo como tais aprendizagens serão oferecidas, evidentemente, é prerrogativa das instituições de ensino e facultado aos(as) profissionais da educação.

Considerando habilidade, conforme a BNCC (MEC, 2018), como balizador de aprendizagens essenciais, é razoável que o texto das habilidades do documento tenha esse comportamento variável em relação à maior ou menor abertura a práticas de negociação de sentido. Isso significa, possivelmente, uma tentativa de diálogo com profissionais de diferentes perspectivas teóricas, especialmente professores(as) em atividade escolar, com formação e trajetória diversas. Uma análise mais acurada poderá quantificar os dois grupos de habilidades, considerando a Educação Básica como um todo – e não apenas o EM – e assim encaminhar considerações mais conclusivas sobre a questão da presença de uma orientação que favoreça (ou não) as práticas de leitura como construção e negociação de sentido, de uma forma mais ou menos horizontal.

Por fim, entendemos que trabalhar com concepção de leitura e, em especial, com essa noção que a compreende enquanto prática interativa de negociação de sentido é de extrema relevância para compreender fenômenos sociais e políticos contemporâneos, daí nossa escolha por ver essa questão na BNCC (MEC, 2018). O Brasil vive um momento em que se vê emergir novamente a promoção de falsas polêmicas como, por exemplo, uma suposta prática de doutrinação ideológica nas escolas, encetada, supostamente, por forças políticas progressistas à esquerda do espectro ideológico. A doutrinação só ocorre quando se nega a possibilidade de negociação de construção de sentidos em práticas leitoras, num movimento diametralmente oposto ao que desenvolvemos neste trabalho, a partir do modelo de Ruddell, Unrau e McCormick (2019). Práticas de doutrinação, com efeito, foram institucionalizadas durante a Ditadura Militar no Brasil, através de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, que aparelharam as instituições de ensino, enquanto estudantes e professores(as) eram perseguidos(as), presos(as), exilados(as), torturados(as) e assassinados(as) pelas forças de repressão do regime.

As diretrizes educacionais presentes na Constituição Cidadã de 1988 (BRASIL, 1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996; nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (MEC, 1998); e, mais recentemente, na BNCC (MEC, 2018) representam um esforço das forças democráticas da sociedade brasileira no sentido da organização e repactuação das bases de funcionamento do Estado de direito. Nesse esforço, o campo aplicado à educação dos Estudos da Linguagem tem prestado relevantes contribuições. Alinham-se a elas os avanços da área de ensino de línguas e educação linguística, de onde, assim entendemos, a questão da leitura como prática de construção e negociação de sentidos merece um lugar de destaque, inclusive como uma estratégia de que educadores(as) democráticos(as) podem lançar mão contra a ascensão de posturas autoritárias e antidemocráticas. Dessa luta jamais correremos.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 2009.

GEE, James. Paul. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. In: ALVERMANN, Donna et al. (eds.) *Theoretical models and processes of literacy*. 7. ed. New York: Routledge, 2019. p. 105-117.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2013.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge, 1991.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 44, p. 37- 47; jul./dez. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

RUDELL, Robert; UNRAU, Norman; McCORMICK, Sandra. A sociocognitive model of meaning-construction: the reader, the teacher, the text and the classroom context. In: ALVERMANN, Donna et al. (eds.) *Theoretical models and processes of literacy*. 7. ed. New York: Routledge, 2019. p. 204-232.

UNRAU, Norman; ALVERMANN, Donna; SAILORS, Misty. Literacies and their investigation through theories and models. In: ALVERMANN, Donna et al. (eds.) *Theoretical models and processes of literacy*. 7. ed. New York: Routledge, 2019. p. 3-34.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

Artigo recebido em 15 de maio de 2020 e aceito em 6 de julho de 2020.

Um estudo sobre a (re)construção de objetos do discurso em processos de retextualização na perspectiva do ensino

A study on the (re)construction of discourse objects in re-textualization processes from the perspective of teaching

Wellington Gomes de Souza*

Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra**

RESUMO: Este artigo baseia-se na relação entre processos de retextualização e processos referenciais na perspectiva do ensino. Nesse contexto, o objetivo é analisar a construção de referentes transpostos entre gêneros, na caracterização do que se denomina anáfora intertextual. Constituem-se objeto de estudo produções textuais de alunos do ensino médio oriundas de práticas de transformação textual. Fundamentam esta abordagem autores como Marcuschi (2001), Dell’Isola (2007), Mondada e Dubois (1995) e Custódio Filho (2015). A pesquisa é de natureza aplicada e orientada por levantamento bibliográfico. Os resultados apontam para a importância do uso da referência e da retextualização como estratégias de construção textual de sentidos e, portanto, são de grande valia para conduzir o trabalho com textos em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: referência; retextualização; anáfora intertextual; ensino.

ABSTRACT: This article is based on the relationship between retextualization processes and referential processes in the teaching perspective. In this context, the objective is to analyze the construction of referents transposed between genres, in the characterization of what is called intertextual anaphor. The textual productions of high school students from textual transformation practices are object of this study. This approach is based on authors such as Marcuschi (2001), Dell’Isola (2007), Mondada and Dubois (1995) and Custódio Filho (2015). This research is applied and guided by a bibliographic survey. The results point to the importance of using referencing and retextualization as strategies for textual construction of meanings. Thus, they have great value to conduct the work with texts in the classroom.

KEYWORDS: referencing; retextualization; intertextual anaphor; teaching.

* Professor da Rede Estadual de Educação do Ceará. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: wellington83souza@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9751-9030>.

** Professora Doutora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM). Doutora em Estudos da Linguagem pela UFRN. lidmoraish@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9569-5567>.

1 Introdução

Os estudos realizados no cerne da Linguística Textual (LT) oferecem insumos diversos para a construção de uma visão holística sobre o processo de produção de textos. Assim, no rol dos objetos de análise que são contemplados pela LT, elegemos para escopo desta abordagem a referenciação.

Nesse contexto, assentamos esta discussão nas perspectivas de estudo sobre o tema, as quais suscitam uma gama de pensamentos acerca dos procedimentos para a abordagem desse fenômeno, bem como para a ampliação de seu campo de análise. É o que podemos observar, por exemplo, quando tratamos da relação dos processos referenciais com a intertextualidade, a interdiscursividade, entre outros percursos teóricos, em pesquisas que promovem a interface desse fenômeno com outras áreas de conhecimento no tocante à linguagem.

Tomando como base os processos referenciais anafóricos, podemos observar como perspectiva de ampliação a possibilidade de abordagem intertextual, com a qual nos ocuparemos mais adiante. De maneira geral, as anáforas são analisadas a partir de um dado cotexto, em uma delimitação intratextual. Para além disso, todavia, entendemos ser perceptível o caráter intertextual das anáforas, embasados, por exemplo, nas discussões de Custódio Filho (2015). Isso mostra, a nosso ver, como há terreno para discussão sobre o fenômeno da referenciação.

No âmbito do ensino, a análise dos processos referenciais oferece insumos importantes para a abordagem textual. Para sustentar essa ideia, podemos mencionar o fato de que é possível elaborar atividades de leitura e de escrita com base em aspectos da referenciação, os quais discutiremos em nossa empreitada, como a negociação de sentidos, a importância da recategorização para o desenvolvimento argumentativo e das relações anafóricas para a progressão textual, conforme vemos em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Assim, o uso desse tipo de estratégia em contextos de ensino possibilita aos discentes o contato com novas perspectivas de produção textual.

A partir do contexto dialógico que transpõe a referenciação, podemos associá-la, a nosso ver, à estratégia de retextualização, pois esse processo consiste na transformação textual, por meio de um trabalho de refacção ou de reescrita de textos (DELL'ISOLA, 2007), que pode ocorrer com a mudança de gênero ou não, com a possibilidade de alteração de registro, entre outras formas, algo que reflete na (re)construção de referentes de um texto. A essa reconstrução referencial, que pode perpassar determinadas materialidades linguísticas, denomina-se referenciação intertextual (CUSTÓDIO FILHO, 2015).

Vale dizer que, no âmbito da relação entre essas duas estratégias textuais, há estudos que discorrem sobre a recategorização de objetos de discurso na passagem do texto-base para o texto retextualizado, como vemos em Coelho (2013) e Barbosa (2014); ou, ainda, na correlação existente entre os dois processos, na produção escrita no contexto acadêmico, conforme o que se apresenta em Mata (2008). Entretanto, parece-nos lacunar a perspectiva intertextual dos processos anafóricos que permeia essa relação, sobretudo voltada para o ensino de textos na educação básica.

Diante dessas considerações, nosso objetivo é analisar a construção de objetos de discurso passados de um gênero textual a outro, a partir de processos de retextualização, na caracterização das anáforas intertextuais. Nesse sentido, pretendemos discutir, também, a produção de sentidos ancorada na (re)categorização de referentes para esse tipo anafórico, tomando como objeto de análise textos produzidos por alunos da educação básica, na defesa de que esse tipo de estratégia contribui para o ensino de gêneros.

Para fundamentar esta proposta, recorreremos, basicamente, a Marcuschi (2001) e Dell'Isola (2007), como referenciais no âmbito da retextualização; e Mondada e Dubois (1995), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e Custódio Filho (2015), que tratam de aspectos concernentes à referenciação e seus desdobramentos.

Como procedimentos para aplicação, recorreremos à análise de textos produzidos por alunos do ensino médio desenvolvidos mediante processos de retextualização da escrita para a escrita, na transformação de um conto e de um poema, ambos retextualizados para o gênero notícia. O trabalho com esse novo gênero centrou-se na discussão sobre a construção dos objetos de discurso, que

foram transpostos de um gênero textual para outro, algo de suma importância para a verificação da presença de anáforas intertextuais e para o processo de produção textual desenvolvido pelos discentes.

O desenvolvimento dessas atividades ocorreu mediante os procedimentos de retextualização apresentados por Dell'Isola (2007), que vão da leitura de um texto até a reescrita de outro. Os alunos produziram os textos em aulas de língua portuguesa, sob o intermédio do professor-pesquisador.

Salientamos que, para esta abordagem, estamos considerando texto como um evento sociocomunicativo, pautado na interação entre interlocutores; gênero textual como práticas comunicativas que se constroem por meio de processos interacionais dos quais participam os sujeitos; e a materialidade linguística como o que se apresenta na superfície textual, isto é, no cotexto (KOCH; ELIAS, 2017).

Um ponto de contribuição deste artigo está relacionado à perspectiva de transposição de objetos de discurso, pois a tendência é ter como escopo a construção referencial em uma determinada superfície textual. Para além dessa visão, a análise proposta centra-se na possibilidade de passagem de referentes de um texto para outro, em um processo de (re)construção dos referentes intertextualmente.

Nossa abordagem, portanto, consiste em uma ampliação no campo de estudos dos processos referenciais anafóricos por duas razões: (i) transpõe as barreiras de um determinado gênero, na tendência mais habitual de estudos sobre a anáfora, centrada na perspectiva intratextual; (ii) tem como base os estudos realizados por Custódio Filho (2015), propondo uma associação da referenciação com os processos de retextualização, algo que vai além da discussão do autor, que fora centrada em uma continuidade de gênero, e não na transformação, que é outra possibilidade para tratar desse procedimento.

2 Estratégias de retextualização: o trabalho de transformação textual e a construção de sentidos

A retextualização consiste em uma estratégia de produção textual que envolve uma série de fatores inerentes ao uso da linguagem, os quais operam sobre o código e sobre o sentido, como um processo de transformação de modalidades textuais por meio de refacção ou de reescrita (DELL'ISOLA, 2007); além de englobar aspectos linguísticos, textuais, discursivos e cognitivos (MARCUSCHI, 2001), que podem culminar na mudança de gênero ou de modalidade, ou serem operadas sem que essa mudança necessariamente ocorra. Seu desenvolvimento suscita algumas operações que influenciam tanto a transformação do cotexto, quanto do contexto⁹, direcionando a produção de sentidos e o trânsito entre as diversas modalidades textuais.

Para o desenvolvimento de atividades dessa natureza, há a ativação de vários conhecimentos que subsidiam o trabalho de produção e de recepção dos textos que compõem os processos de retextualização. Nesse sentido, é importante ressaltar que, para a nossa perspectiva de abordagem, há, ao menos, dois gêneros textuais envolvidos em tais procedimentos: um que consistirá no texto-base, matéria-prima para a exploração das possibilidades de trabalho nessa perspectiva de transformação; e outro que será o texto-alvo, resultado da retextualização, que tem um caminho traçado, conforme Dell'Isola (2007), pelas etapas de leitura, compreensão, reconhecimento do gênero, retextualização propriamente dita, conferência, identificação do novo texto e reescrita.

Diante desses fatores, vale dizer que a escrita, nessa perspectiva, requer conhecimentos lexicais, de mundo, de estrutura textual, bem como a ativação de modelos cognitivos que, segundo Koch e Elias (2017), traduzem-se em conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais que permeiam a adequação concernente às diversas situações comunicativas das

⁹ Estamos tratando cotexto como a superfície textual, de onde partem as possibilidades de produção de sentidos no tocante à referência, e contexto como os aspectos diversos que rodeiam essa materialidade, como os sociocognitivos (KOCH, 2009).

quais os interlocutores participam. Assim, o trabalho com a retextualização no contexto escolar pode promover a produção textual de modo mais exitoso, tendo em vista que é realizado mediante a ativação desses conhecimentos.

No âmbito da abordagem das autoras, podemos dizer, também, que a retextualização reivindica a competência metagenérica para a sua realização, visto que o conhecimento sobre os gêneros é necessário para a transformação textual. Ou seja, o êxito desse processo de produção escrita perpassa pelo domínio dos estudantes acerca dos gêneros textuais, levando em consideração suas práticas comunicativas e o conhecimento de mundo que detêm para produzir sentidos.

Salientamos que o entendimento sobre gêneros, em nossa perspectiva de análise, está centrado no seu enquadramento como categoria textual que circula na sociedade, servindo como instrumento de interação para práticas comunicativas, isto é, ferramenta de ação social presente em diversos domínios discursivos (TRAVAGLIA, 2017). Nesse sentido, vale ressaltar que a produção textual, a partir de procedimentos de retextualização, embora ocorra de modo didático, é realizada com base em situações comunicativas das quais os alunos são conhecedores.

Encontramos aporte, ainda, em Marcuschi (2008), que apresenta a noção de gênero como entidade que engloba os textos materializados em situações comunicativas recorrentes em nosso dia a dia e como forma de ação social comunicativa. Nas palavras do autor, “os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo, em princípio, listagens abertas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Assim, é possível advogar que a abordagem sobre gêneros com base no desenvolvimento dos processos de retextualização amplia os olhares sobre determinado gênero, tanto a respeito de sua materialidade, quanto no que se refere aos aspectos extralinguísticos. Dessa forma, se nos valermos da metáfora do *iceberg*, citada por Koch (2010), e entendermos a sua ponta como o cotexto que, a nosso ver, poderia estar relacionado ao conhecimento linguístico, ou seja, à materialidade textual, teríamos, com a retextualização, condição de explorar além da superfície textual.

Por isso, no centro do trabalho com a escrita, é necessário o reconhecimento do processo interativo, dialógico, de natureza sociocognitiva, que permeia o desenvolvimento dessa tecnologia. Nesse contexto, é preciso criar caminhos que possibilitem a percepção da interação entre a produção escrita e o mundo real do qual o aluno faz parte. Em outras palavras, necessita-se de uma abordagem sobre texto que seja pautada por aspectos consistentes na esfera comunicativa na qual os estudantes estão inseridos. Para Dell’Isola (2007), devemos concentrar as ações pedagógicas na compreensão das práticas linguageiras no meio social. Desse modo, a autora reitera que:

os profissionais da linguagem precisam levar os alunos a compreender e procurar explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais. A identidade, os relacionamentos e o conhecimento dos seres humanos são determinados pelos gêneros textuais a que estão expostos, que produzem e consomem. O estudo dos gêneros possibilita a exploração de algumas regularidades nas esferas sociais em que eles são utilizados. (DELL’ISOLA, 2007, p. 24)

Portanto, temos, na retextualização, procedimentos plausíveis para promover a interação textual em atividades de produção escrita. Nisso, vamos além das questões meramente estruturais dos gêneros, observando outros aspectos atinentes a eles, como o seu funcionamento na esfera social, seu espaço de interação, construção e reconstrução de sentidos.

Vale dizer, também, que o desenvolvimento de processos dessa natureza pode caminhar por diversas possibilidades, conforme apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Possibilidades de retextualização

1 Fala	→	Escrita (entrevista oral	→	entrevista impressa)
2 Fala	→	Fala (conferência	→	tradução simultânea)
3 Escrita	→	Fala (texto escrito	→	exposição oral)
4 Escrita	→	Escrita (texto escrito	→	resumo escrito)

Fonte: Marcuschi (2001, p. 48).

Para além desse quadro, podemos citar outras possibilidades que estão relacionadas à visão de texto que transpõe o código verbal. De acordo com Cavalcante e Custódio Filho (2010), por exemplo, o estatuto do texto ramificou-

se ao longo dos estudos linguísticos, ultrapassando, assim, os limites da superfície textual, sobretudo para dar conta dos sentidos produzidos que, apesar de oriundos do contexto, perpassam outras instâncias textuais, como ocorre nos casos de multimodalidade. Com isso, as setas do Quadro 1 podem indicar outras direções, pois a dinâmica de processamento textual leva os interlocutores a vários caminhos para a construção de sentidos.

Diante dessas possibilidades, delimitamos a retextualização como um processo de transformação textual, seja de um gênero textual para outro, seja de uma modalidade para outra, cujas operações são variadas, a depender das situações comunicativas específicas nos contextos de uso da linguagem. É importante ressaltar que não estamos desconsiderando o fato de que a retextualização pode ser realizada de outras formas, como àquelas que ocorrem no seio de uma mesma modalidade ou de um mesmo gênero, com a mudança de registro, por exemplo, como vemos em Marcuschi (2001).

Não obstante às diversas situações de retextualização, nosso escopo é a abordagem sobre a transformação textual da escrita para a escrita, pois, nessa modalidade, entendemos que se concentram várias dificuldades por parte dos discentes que podem ser minimizadas, mediante o desenvolvimento dos processos de retextualização.

Por isso, vemos a retextualização como uma possibilidade de fomentar a prática da produção escrita. Vale ressaltar que, em atividades dessa natureza, há condições de desenvolver, ainda, habilidades de leitura, pois o trabalho nessa perspectiva é um aspecto imprescindível para o desenvolvimento exitoso desses processos. A esse respeito, Marcuschi (2001, p. 47, *grifos do autor*) diz o seguinte:

Há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*.

Às palavras do autor, associamos a ideia de que a produção escrita, orientada pela leitura e com vistas à transformação textual, consiste em uma atividade bastante produtiva, conforme nos aponta Dell’Isola (2007). Portanto,

defendemos a importância da aplicação de atividades de retextualização para que possamos criar novos caminhos para o trabalho com o texto escrito no contexto escolar.

Diante dessa abordagem, vemos o ensejo para a promoção da interface entre o desenvolvimento das atividades de retextualização e os processos referenciais. Isso se deve ao seguinte: assim como podemos observar a condução de um referente no seio de um texto-base, sua ativação, reativação, as (re)categorizações provenientes de sua retomada, entre outros aspectos que concorrem para a (re)construção de um objeto de discurso, podemos dizer que isso se dá na produção de um texto-alvo. Assim, é perceptível que há uma retomada inicial de um objeto de discurso de um texto para sua reconstrução e adequação em outro contexto comunicativo.

Por isso, com base em Custódio Filho (2015), podemos levantar ao menos dois pontos acerca dessa relação entre uma e outra estratégia: (i) a construção de objetos de discurso, por meio da retextualização, consiste na transposição de referentes de um texto para outro, adequando-se à recontextualização do texto-alvo, o que pode variar a depender do gênero textual almejado para a transformação; (ii) esse tipo de procedimento caracteriza o que o autor chama de anáfora intertextual, tendo em vista a retomada de um referente de um determinado cotexto e sua adequação a uma nova situação comunicativa. É preciso, então, tratarmos de algumas questões concernentes à referenciação para darmos conta da análise proposta neste artigo.

3 Referenciação: aspectos gerais

Desde o advento dos estudos acerca da referenciação, com a abordagem precursora de Mondada e Dubois (1995), esse fenômeno vem sendo bastante produtivo para o trabalho com o processamento textual. Isso porque as pesquisas dão conta, de modo geral, de uma série de ocorrências em que os processos referenciais contribuem para a construção de sentidos de um texto, seja em sua produção, seja em sua recepção.

Desse modo, quanto mais se coteja o fenômeno em pauta, mais se alastra o campo para discussão sobre ele, o que é positivo para a ampliação do horizonte de estudo dos processos referenciais. Nessa perspectiva, podemos citar o caso dos processos referenciais anafóricos, que, em linhas gerais, promovem continuidades de objetos de discurso pautadas em sua retomada, mediante uma relação de ancoragem.

Vale dizer que, nesse contexto de amplitude, os estudos sobre a referência textual, além de se pautarem em uma perspectiva centrada na semântica lógica, que via o discurso enquanto correspondente ideal para os objetos de mundo, passaram a considerar uma perspectiva sociocognitiva e interacional, voltada para a ideia de que os referentes de um texto/discurso constroem-se e reconstroem-se no curso das atividades discursivas, nos variados contextos, algo que é característico dos processos referenciais, conforme preconizaram Mondada e Dubois (1995).

Segundo as autoras, é problemática a paridade relativa ao modelo estabelecido para discretizar a correspondência entre palavras e objetos do mundo exterior ao texto, sobretudo pelo seu caráter unívoco que converge para uma estabilidade improvável entre texto e mundo. Essa modelação não se enquadra, por exemplo, na perspectiva sociocognitiva interacional, que rege os estudos da Linguística Textual em algumas de suas variadas abordagens, tendo em vista o caráter dialógico do texto que, nas palavras de Koch (2009), é lugar de interação onde os interlocutores atuam como construtores sociais do mundo através da linguagem.

Por isso, a noção de referência no cerne de uma semântica abstrata é, certamente, simplista sob a ótica interacionista, social e discursiva, que orienta a perspectiva dos estudos da linguagem que adotamos nesta discussão. Assim, a relação entre palavras e mundo exterior envolve outros aspectos, como podemos observar em Koch (2009, p. 32):

As abordagens interacionistas consideram a linguagem uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce dupla função em relação ao desenvolvimento cognitivo: intercognitivo [sujeito/mundo] e intracognitivo [linguagem e outros processos cognitivos].

Com base no que expõe a autora, a relação entre texto e mundo não condiz com a ideia de estabilidade, haja vista consistir em um estágio processual, cuja característica marcante é a instabilidade dos objetos de discurso do texto. Ressaltemos que Mondada e Dubois (1995), por exemplo, apontam para essa instabilidade ao dizerem que esses objetos não são preexistentes, mas elaborados e transformados a partir dos contextos. Nesse sentido, dizem as autoras, a instabilidade é manifestada nas atividades discursivas, entre outros aspectos, pelas configurações dos referentes.

Diante desse cenário, portanto, a referenciação remete-nos ao estudo das categorizações consideradas, de acordo com Mondada e Dubois (1995), como processos oriundos das relações individuais e sociais, inter e intracognitivas, presentes na complexidade que envolve as ações de linguagem. Em síntese, a referenciação consiste na “construção sociocognitivo-discursiva de objetos de discurso reveladores de versões da realidade e estabelecidos mediante processos de negociação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 41).

Vale dizer, assim, que esse fenômeno não consiste apenas em pontuar a relação entre segmentos linguísticos na superfície textual, mas, conforme aponta Koch (2009), atua na ativação da memória discursiva dos interlocutores, envolvendo aspectos semânticos que vão além da observância do estatuto linguístico inerente a um evento discursivo, como pode ser observado pelo domínio extralinguístico da linguagem, por exemplo.

3.1 Anáforas e a perspectiva do ensino

Diante do quadro geral sobre a referenciação, temos três categorias que norteiam os estudos acerca dos processos referenciais: a introdução referencial, a anáfora e a dêixis. Ancorados em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), podemos dizer, sucintamente, que a introdução referencial diz respeito à presença de um referente novo no texto; a anáfora caracteriza-se, basicamente, pela continuidade proporcionada a uma referência, direta ou indiretamente; e a dêixis situa os participantes do ato comunicativo, estabelecendo relação entre o cotexto e a situação enunciativa.

Dessas categorias, selecionamos como escopo o estudo sobre os processos referenciais anafóricos, em atividades de retextualização. Vale dizer, nesse sentido, que a ocorrência de anáforas nos textos nos conduz para uma riqueza de classificação que vem sendo discutida e ampliada no decorrer dos estudos sobre referenciação.

Das várias concepções classificatórias que são elencadas, podemos mencionar a de Apothéloz (1995), que subdivide as anáforas correferenciais em dois tipos: fiéis e infíeis, sendo que o primeiro tipo se refere à retomada de um referente por um termo anaforizante que possui o mesmo núcleo presente na introdução referencial; já o segundo tipo apresenta um nome-núcleo diferente da forma inicial do objeto do discurso.

Em uma perspectiva ampliada, Cavalcante (2003) apresenta dois grandes grupos de anáforas, com seus respectivos desdobramentos: anáforas com retomada e anáforas sem retomada. No primeiro grupo, temos as anáforas correferenciais, pautadas em processos de remissão, de reiteração e de recategorização de um mesmo referente, ou seja, consistem na retomada de objetos de discurso de modo direto no texto. Já no segundo grupo, a autora apresenta as anáforas indiretas e as encapsuladoras, que podem ser observadas sem que apontem, explicitamente, para um referente do cotexto, podendo ser estabelecidas através de inferências ou da recuperação de porções textuais, por exemplo¹⁰.

Para a autora, as anáforas consistem em continuidades referenciais, conforme vimos acima no que se refere à conceituação dessa categoria, o que as diferencia das introduções referenciais. Com esse papel, as anáforas são responsáveis, de modo geral, pela recategorização, pelo encapsulamento dos objetos de discurso, entre outros aspectos inerentes ao curso comunicativo.

Para além dessas classificações dos processos referenciais anafóricos, chama-nos atenção a ideia de referenciação intertextual, visto que apresenta uma

¹⁰ Em Cavalcante (2003), há um detalhamento dessa classificação que, por uma questão de economia textual, não será apresentado neste artigo. A menção à proposta classificatória da autora é feita com o intento de observar que não se trata da possibilidade de também considerar as anáforas intertextuais, tendo em vista o foco no caráter intratextual desse tipo de retomada.

possibilidade diferente de observar as anáforas em relação às propostas de Apothéloz (1995) e Cavalcante (2003).

Com um direcionamento diferente de análise, Custódio Filho (2015) advoga a favor das anáforas intertextuais, com base na ideia de que os referentes textuais podem transitar entre gêneros, bem como podem ser transpostos de uma materialidade linguística a outra. Nesse caso, temos uma relação anafórica que se amplia em relação àquelas já citadas. Para o autor, a pauta sobre esse tipo de anáfora é justificada pela interação entre textos de diversas naturezas: com interrupção, sem interrupção, em textos de maior ou menor extensão, além do caráter solidário presente em uma cadeia de textos, em que também há a retomada de objetos de discurso. Assim, promove uma abordagem que consiste na análise de referentes que não se limitam a uma materialidade textual, isto é, a um cotexto, como é o caso das produções inerentes a séries televisivas e dos textos literários escritos em volumes, que são seu objeto de estudo.

Com base no que vemos em Custódio Filho (2015), entendemos que há a possibilidade de abordagem na perspectiva do ensino, buscando fortalecer o uso dos recursos referenciais no âmbito escolar. Dessa forma, a ideia de transposição de um objeto de discurso entre textos pertencentes a gêneros diferentes contribui para o processo de produção textual de estudantes da educação básica, conforme mostraremos mais adiante. Desse modo, os mesmos processos de negociação, reelaboração e instabilidade que caracterizam o referente em uma dada superfície textual ocorrem também na interação entre textos, seja pela referenciação anafórica, seja pela intertextualidade clássica da literatura, explícita ou implícita.

Ressaltemos, ainda, que, em um contexto escolar, é possível explorar aspectos concernentes à referenciação, visto que os discentes têm capacidades cognitivas diversas para categorizar e recategorizar referentes textuais, a partir de um processo interacional de trabalho com textos. Nessa empreitada, vale salientar a abordagem realizada por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), na defesa da ideia de que os insumos relacionados aos processos referenciais consistem em recursos bastante úteis para a construção da argumentação.

Segundo os autores, os processos referenciais cumprem funções argumentativas que podem ser associadas a outras funções que se fazem presentes nos gêneros textuais e atuam a serviço da argumentação. Com base

nisso, podemos observar, por exemplo, que a manutenção dos objetos de discurso, no percurso de uma produção de texto, além de promover a progressão textual, consiste em um viés argumentativo para a construção de sentidos, pois as escolhas para a reativação de um referente direcionam para o sentido pretendido pelo enunciador.

De acordo com Cortez e Koch (2013), o desenvolvimento de objetos de discurso que ocorrem em determinado gênero textual permite a percepção de uma orientação argumentativa, que é peculiar ao locutor-enunciador, marcando o ponto de vista desse sujeito. Nessa mesma esteira, Koch (2001) diz que as expressões referenciais são multifuncionais e, por terem esse caráter, também contribuem para a percepção de direções argumentativas, mediante o contato com as facetas inerentes aos objetos de discurso.

Por fim, é importante validar o caráter cognitivo que permeia a ação linguística, pois é isso que caracteriza a natureza de instabilidade do referente, algo que, no contexto escolar, por exemplo, não pode ser visto como inadequado, posto que faz parte do processo interativo. Em outras palavras, é preciso fortalecer a ideia de:

levar em conta tais instabilidades desde que se pare de tratar a variabilidade como um “erro” ou como uma contradição em relação às etiquetas que serão mais “verdadeiras” que outras ou que reenviarão aos objetos reais. (MONDADA; DUBOIS, 1995, p. 26)

Todas essas questões pertinentes aos processos de construção referencial podem caminhar pelo terreno da retextualização. Por isso, buscaremos analisar os aspectos atinentes a esse tipo de relação na produção textual, a fim de defender esse diálogo entre as duas estratégias como recurso viável para o trabalho em sala de aula.

4 O texto anaforizante: a migração de objetos de discurso

A nossa defesa, acerca da relação entre processos referenciais anafóricos e retextualização, centra-se na percepção do deslocamento de objetos de discurso

de um gênero textual para outro, no estabelecimento de uma relação anafórica intertextual. Contudo, isso não esgota outras análises em textos do mesmo gênero ou da mesma modalidade. Assim, nosso foco é observar que, quando retextualizamos, valemo-nos de processos referenciais para a (re)construção de referentes, que passam do texto-base para o texto-alvo. Ou seja, construímos anáforas intertextuais.

Nessa perspectiva, baseamo-nos na ancoragem inerente aos princípios fundamentais da referenciação para o desenvolvimento dessa estratégia de transformação textual. Segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), o fenômeno de construção de objetos de discurso está pautado na instabilidade que permeia os referentes nos mais diversos contextos comunicativos, algo que possibilita a negociação de sentidos entre os interlocutores, com base na natureza sociocognitiva que sustenta a categorização e/ou recategorização da referência.

Nessa esteira, as atividades de retextualização dialogam com as ideias relacionadas à instabilidade dos referentes, à negociação de sentidos e à natureza sociocognitiva, porque a autonomia para a produção escrita dos alunos promove a diversidade de formas de abordagem textual no tocante a determinado referente. Destaca-se, também, a perspectiva interativa que permeia os dois processos e concorre para a construção textual de sentidos a partir de um trabalho de recontextualização.

Da mesma forma, o trabalho com a compreensão textual permite a negociação dos sentidos entre estes interlocutores que ativam sua memória discursiva para categorizar e recategorizar o objeto de discurso, com base em seu conhecimento enciclopédico. Assim,

os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer. Os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constroem-na no próprio processo de interação. (KOCH, 2009, p. 61)

Por isso, ressaltamos que o trabalho de (re)construção dos objetos de discurso, na produção escrita dos alunos, não consiste apenas na reescrita desses referentes encontrados na materialidade linguística do texto-base, mas na

reelaboração do seu sentido, com ampliação e adequação para outro contexto e para outro cotexto, conforme já adiantamos.

Após essas considerações, a análise aqui proposta diz respeito à transformação textual na passagem do gênero *conto* para o gênero *notícia*, e a passagem do gênero *poema* também para o gênero *notícia*. A seguir, apresentamos os textos 1 e 2, texto-base e texto-alvo, respectivamente, seguidos da discussão acerca das estratégias de construção de referentes e de retextualização na perspectiva que adotamos, e os textos 3 e 4, na mesma ordem de apresentação e discussão.

Quadro 2 – Texto 1: Conto “Sobressalto” (texto-base para o processo de retextualização)

É noite quente, de lua clara. As crianças brincam na pequena praça, correndo para lá e para cá, brincando de pega-pega ou de esconde-esconde, enquanto os pais conversam animados. Não há o que temer, todos se conhecem. Ali, o tempo corre sem grandes sobressaltos. As portas e janelas não são trancadas, travas para quê? A vida moderna e seus estorvos são vistos de muito longe, esporadicamente. Curiosidade em vivê-la? Não. O que precisam, eles têm, quase tudo. Um ou dois mascates trazem o que não produzem. Não há o que temer.

Julião Mascate chegou logo cedo à pequena cidade, tocando a buzina para se anunciar: vinha carregado de tecidos coloridos e outras quinquilharias.

– Biiiiippppp!!Bibipiiiiiii! – É hora, minha senhora! Venha escolher seu tecido! Julião tem de tudo: tem brincos, tem colares. Água de cheiro tem, também! Venha logo. Não demore! – Biiiiipppp! Biiiiipppp! – Pro patrão, tem também! Para a criançada, bolas coloridas e bonecas, lápis de cor e peteca!

Minutos depois, lá estava Julião, barraca montada na praça. Em dias de barraca na praça, que mal havia de se esquecer de alguns afazeres? As pessoas acorriam, ninguém ficava em casa. Ao entardecer, como sempre, Julião partiria.

Naquela noite, a conversa girava em torno da chegada do mascate e das compras feitas. Lindaure e Alzirinha jogavam peteca, separadas dos demais meninos e meninas.

As vendas foram fracas e, por isso, Julião resolveu ficar na cidadezinha e montar sua barraca novamente no dia seguinte.

A peteca foi arremessada com muita força. Onde foi parar? Lindaure sai à procura do brinquedo. Demora demais. Alzirinha resolveu procurar também. Atrás do coreto, tropeçou e caiu. Caiu sobre o corpo sem vida de Lindaure.

A cidadezinha, tomada de pesar, ficou muda de terror e espanto. Julião Mascate sumiu.

A maldade tomou forma e tocou a todos. Era concreta e tinha nome: Julião Mascate.

Portas e janelas se fecharam. Na praça, não se ouve mais o alarido alegre do riso das crianças, brincadeiras não há. As rodas de conversas diminuíram. Restringem-se a uns poucos homens que conversam baixo e espiam desconfiados por cima do ombro. A cada desconhecido que na cidadezinha chega, um sobressalto. O mal existe. O povo carrega a marca indelével do medo.

Fonte: Martins (2014).

Quadro 3 – Texto 2: Notícia (texto-alvo)

Assassinato assombra cidade do interior do Ceará

Na noite desta terça-feira (13), *um terrível crime* aconteceu em uma cidadezinha do interior do Ceará. *O corpo da menina Lindaura*, de apenas nove anos, foi encontrado por volta das 23h, completamente *frio e ensanguentado*. *O principal suspeito é o camelô* conhecido como *Julião*, que se encontra *desaparecido* desde o ocorrido. O motivo do *crime* ainda é um mistério e a família quer justiça. Mas, enquanto esperam, portas e janelas se mantêm fechadas.

Fonte: Texto produzido por aluno.

Um ponto inicial da observação, que vale também para o outro par de textos que analisaremos, diz respeito ao aspecto da recontextualização inerente, tanto à forma textual de um e de outro texto quanto ao que consiste no propósito comunicativo do texto-alvo. Com base nisso, ficam claros os ajustes relativos à transformação textual realizada pelo aluno retextualizador, com vistas a contemplar a função comunicativa do texto produzido a partir do texto-base. Desse modo, percebemos, entre outros fatores, a organização textual da *notícia* com os elementos que a caracterizam dessa forma, como as questões centrais que norteiam o leitor desse gênero, quais sejam: Quem? Quando? Onde? O quê? Como? Por quê?

No tocante à construção dos processos referenciais, entendemos que é perceptível a referenciação intertextual a partir da retomada dos referentes do *conto* na produção da *notícia*. Para analisar essa constatação, destacamos algumas palavras e expressões do texto-alvo que estão pautadas em dois referentes do texto-base: a morte de Lindaura e Julião Mascate. Embora a morte da menina não seja apresentada explicitamente como um assassinato, há pistas cotextuais que indicam tal ocorrência, algo que é recategorizado já no título da *notícia* produzida como *Assassinato*. Portanto, a escolha lexical em questão determina o posicionamento do redator em relação ao episódio, sendo a morte da criança causada por um crime.

A recategorização presente no título da *notícia* ativa um referente que é retomado ao longo da construção textual pela expressão nominal indefinida *um terrível crime*, que chama a atenção para o tópico seguinte do texto, que trata do corpo de Lindaura, que fora encontrado *frio e ensanguentado*. Assim, podemos dizer que há a construção de um modelo cognitivo em que o episódio é apresentado dessa forma, por se tratar de algo ocorrido em uma cidade pequena e pelo fato de a vítima ser uma criança de *apenas nove anos*. Esses aspectos contribuem para a caracterização do acontecimento como *terrível crime*.

Do ponto de vista da organização textual, essa continuidade possibilitada pela expressão nos mostra que há a retomada de um termo antecedente, mas também há a função prospectiva, visto que age cataforicamente no discurso. Assim, *um terrível crime* direciona o leitor para o fato posterior, já mencionado acima.

No decorrer do texto, ainda temos a retomada do referente pela escolha lexical *crime*, além do rótulo *ocorrido*. Isso posto, e com base em Koch e Elias (2017), fica perceptível o estabelecimento de uma cadeia referencial que contribui para a construção da argumentação apresentada, pois a morte da menina é recategorizada como sendo um *assassinato*, como podemos observar no título da *notícia*, algo possível mediante as pistas textuais presentes no texto-base. Nesse sentido, as construções anafóricas posteriores indicam ao leitor a ideia de crime e constituem o fio condutor da argumentação proposta pelo autor.

O referente *Julião Mascate*, por sua vez, é apresentado mediante a retomada em relação ao conto, inicialmente pela expressão *principal suspeito*. Tal recategorização de *Julião Mascate* é oriunda dos elementos linguísticos do *conto*, que indicam a possibilidade de ele ter cometido o crime pelo fato de ter sumido após a morte da menina, conforme aponta o termo *desaparecido*.

Chamamos a atenção, também, para o termo anafórico *camelô*, que se refere à profissão de Julião. Por meio da ativação do conhecimento enciclopédico do produtor do texto, se estabelece a relação de sinonímia apresentada na notícia, tendo em vista que a palavra *mascate* não faz parte do léxico dos discentes, tendo sido necessária a discussão acerca do vocábulo para dirimir as lacunas de compreensão.

Salientamos que as construções referenciais realizadas pelo produtor do texto-alvo são baseadas em aspectos textual-discursivos e aspectos cognitivo-discursivos que, conforme apontam Lima e Cavalcante (2015), são as duas perspectivas que direcionam a recategorização dos referentes em um texto, que ocorrem tanto pelas pistas textuais, como pelo conhecimento de mundo e de outros aspectos cognitivos.

Apesar de haver margem para a análise de outros referentes, acreditamos que essa breve exposição indica a relevância desses recursos anafóricos para a

tessitura do texto. Algo parecido ocorre na relação anafórica intertextual entre os textos 3 e 4.

Quadro 4 – Texto 3: Poema (texto-base para a retextualização)

Poema tirado de uma notícia de jornal
João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número.
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
Bebeu
Cantou
Dançou
Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

Fonte: Bandeira (2007, p. 127).

Quadro 5 – Texto 4: Notícia (texto-alvo)

Homem morre afogado em açude

Foi encontrado hoje (21) por volta das sete e quinze, no açude Canoas, localizado na zona rural de Assaré (CE), o corpo de João Gonçalves Almeida (45), conhecido como “João Gostoso”. Moradores do bairro Alto afirmaram que o entregador de feira-livre tinha começado a beber com frequência desde que foi deixado por sua mulher, seis meses atrás. A informação que recebemos é que o bar no qual ele costumava beber e foi visto pela última vez, fechou em memória do falecido. O dono, Agemiro, e todos da vizinhança prestarão suas homenagens por volta das 17h do dia de hoje.

Fonte: Texto produzido por aluno.

No texto 4, tomamos para análise o referente *João Gostoso*, presente no *poema* e reconstruído na *notícia*. É possível ver que a cadeia referencial é ancorada nesse objeto de discurso, o qual é apresentado de modo genérico no título, mediante o termo *Homem*, e especificado no início do texto como *João Gonçalves Almeida*.

Subsidiados pela proposta classificatória de Cavalcante (2003), podemos dizer que há, no texto-alvo, anáforas com retomada, como é o caso de *João Gostoso* e *João Gonçalves Almeida*. O uso do pronome pessoal *ele* consiste em uma anáfora não co-significativa e não recategorizadora. Temos, ainda, o termo *falecido*, que rotula o referente em análise, ancorado no sintagma *o corpo de João Gonçalves Almeida*. Ressaltamos que essas construções anafóricas são realizadas com base no que se apresentou no texto-base, ancorando a produção de sentidos por parte do retextualizador e marcando a relação intertextual.

Assim como ocorre no primeiro processo de retextualização apresentado, temos no texto 4 a manutenção de um objeto de discurso com sua ampliação e adequação ao contexto que se instaura com o novo gênero. Portanto, a construção textual de sentido com base em um texto âncora concorre para a produção escrita arquitetada por meio de um processo referencial anafórico intertextual.

Salientamos, ainda, a recategorização de referentes do texto-base com a inserção de expressões referenciais pautadas no conhecimento enciclopédico dos alunos, como é o caso da menção ao *açude Canoas*, que substitui *Lagoa Rodrigo de Freitas*, citada no *poema*. Esse tipo de substituição reforça a ideia de recontextualização presente no processo de transformação textual.

A análise dos dois textos-alvo permite concluir que a construção de processos anafóricos contribui para o desenvolvimento das ideias pretendidas pelos autores desses textos, orientando o leitor para a percepção dos sentidos, bem como para a observância da argumentação proposta. Vale dizer que as construções referenciais observadas nos textos-alvo se devem às informações processadas nos textos-base correspondentes para cada processo de retextualização. Assim, podemos concluir, por exemplo, que a menção ao episódio da morte de Lindaura como sendo um assassinato, conforme relatado na *notícia*, só é possível pelo estabelecimento de uma relação de sentidos entre os dois textos.

Por isso, consideramos que, em ambos os processos de retextualização apresentados, temos a caracterização das anáforas intertextuais, isto é, a transposição de referentes de uma materialidade linguística para outra. Essa abordagem vai além da ideia de análise dos objetos do discurso em uma materialidade linguística apenas.

Destacamos, finalmente, que a construção dos objetos de discurso presentes nos textos, bem como a produção de sentidos observada, apesar de ser resultado de uma proposição didática, aponta para aspectos da realidade desses sujeitos enquanto seres comunicativos. Assim, ainda que não tenhamos uma situação real de comunicação, há a utilização de recursos que caracterizam os processos referenciais anafóricos intertextuais que defendemos nesta discussão.

5 Considerações finais

Como buscamos demonstrar, há um campo de abordagem que pode ser fértil para o estudo das anáforas intertextuais e para a ampliação do horizonte de análise da referenciação – que já é bastante extenso –, bem como para a diversificação dos insumos oferecidos por esse fenômeno para a construção textual de sentidos. Nessa empreitada, também vemos a retextualização como uma estratégia de grande valia para o trabalho com textos escritos, traduzindo-se em uma ferramenta didática que pode ser viabilizada com a exploração de recursos referenciais na perspectiva do ensino. Todavia, não percebemos, até o momento, uma análise mais profunda das anáforas na perspectiva intertextual ou em uma perspectiva de ensino e como subsídio para o desenvolvimento de processos de retextualização.

Diante disso, entendemos que nossa proposta de abordagem apresenta possibilidades de trabalho com textos, sobretudo no tocante à produção escrita, a partir da interface entre os processos referenciais e o desenvolvimento de atividades de retextualização. Dessa maneira, a contribuição deste artigo consiste na possibilidade de trabalho com essas duas estratégias textuais na perspectiva do ensino, bem como no fomento da discussão acerca da agenda das anáforas intertextuais, tendo em vista que a pauta mais comum diz respeito ao caráter intratextual dos processos anafóricos. Vale ressaltar que outros aspectos podem ser observados mediante a proposição de atividades que conjuguem as duas estratégias. Um exemplo disso seria o caso dos dêiticos, recursos referenciais dos quais não tratamos aqui.

Portanto, esperamos ver florescer, no campo da referenciação, mais trabalhos voltados para a análise das anáforas intertextuais e para outros aspectos referenciais na perspectiva intertextual, pois acreditamos que isso é importante, principalmente quando associado ao desenvolvimento da retextualização para o trabalho com produção de textos.

Referências

- APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BIASE-RODRIGUES, Bernardete; CIULLA, Alena. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84.
- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira: poesias reunidas*. Rio de Janeiro/São Paulo: Nova Fronteira, 2007.
- BARBOSA, Maria Lourdilene Vieira. A recategorização na retextualização de textos-fonte para a construção de notícias. *Revista Escrita*, n. 19, p. 1-16, 2014.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Expressões Referenciais – uma proposta classificatória. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 44, p. 105-118, jan./jun. 2003.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.
- COELHO, Glaucimere Patero. *Retextualização e referenciação: uma análise do objeto-de-discurso em Romeu e Julieta de Shakespeare e nos quadrinhos de Maurício de Sousa*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- CORTEZ, Suzy Leite; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto de. *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 9-29.
- CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Referenciação intertextual: análise da construção de objetos de discurso em narrativas com episódios. *ReVEL*, v. 13, n. 25, 2015.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. *Caderno de Estudo Linguísticos*, Campinas, v. 41, p. 75-89, jul./dez. 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LIMA, Silvana Maria Calixto de; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. *ReVEL*, v. 13, n. 25, p. 295-315, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Odenilde Nogueira. *Sobressalto*. Ode Martins, 2014. Disponível em: <http://odemartins.blogspot.com/2014/03/sobressalto-conto-odenilde-n-martins.html> Acesso em: 16 ago. 2020.

MATA, Maria Aparecida da. *Processos referenciais na retextualização de textos acadêmicos*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MONDADA, Lorena; DUBOIS, Daniëlle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BIASE-RODRIGUES, Bernardete; CIULA, Alena. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Fatos pertinentes para o trabalho com a tipologia textual no ensino de língua. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 69-90.

Artigo recebido em 15 de maio de 2020 e aceito em 27 de julho de 2020.