

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 28, n. 82 Suplemento,
Rio de Janeiro: CiFEFiL, janeiro/abril 2022
Anais da XIV SINEFIL**

R454

Revista Philologus, Ano 28, n. 82 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./
abr.2022. 1015p.

Quadrimestral

e-ISSN 1413-6457 e ISSN 1413-6457

1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU801(05)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

EXPEDIENTE

A Revista *Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL), que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de Filologia e de Linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)

Rua da Alfândega, 115, Sala: 1008 – Centro – 2007-003 – Rio de Janeiro-RJ

(21) 3368 8483, publica@filologia.org.br e <http://www.filologia.org.br/rph/>

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Vice-Diretora-Presidente:	Prof ^a Dr ^a Anne Caroline de Moraes Santos
Secretário:	Prof. M ^o Juan Rodrigues da Cruz
Diretora Cultural	Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner
Diretora Financeira	Prof ^a Dr ^a Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes
Diretora de Publicações	Prof. M ^a Aline Salucci Nunes
Vice-Diretor de Publicações	Prof. Dr. Ricardo Tupiniquim Ramos

Equipe de Apoio Editorial

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta Revista.

Conselho Editorial

Aira Suzana Ribeiro Martins (CP II), Alexandre Antônio Timbane (UNILAB), Alexandre Coly (UASZ-Senegal), Alícia Duhá Lose (UFBA), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Camila Lira Santos (EUV-Alemanha), Claudio Cezar Henriques (UERJ), Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS), Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), Eduardo David Ndombele (IS-CED-UG-Angola), Esteban Lidgett (UBA-Argentina), Expedito Eloísio Ximenes (UECE), Ezra Alberto Chambal Nhampoca (UEM-Moçambique), Francisca Paola Soares Maia (UNILA), Francisco de Assis Florêncio (UERJ), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Glauca V. Silva (UMass Dartmouth-USA), Isabel Margarida Duarte (UP-Portugal), Iva Svobodová

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(MU-Rep. Tcheca), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (IFF), João Muteteca Naeuge (ULAN-Angola), João Veloso (FLUP-Portugal), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Julieta Cardigni (UBA-Argentina e CONICET), Katia de Abreu Chulata (UNICH-Itália), Leonardo Ferreira Kaltner (UFF), Liliane Santos (Univ-Lille), Lola Pons Rodríguez (US-Espanha), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT), Márcia da Gama Silva Felipe (UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Marcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Margaret Anne Clarke (University of London e University of Chester-Inglaterra), Maria da Graça Videira Lopes (UNL-Portugal), Maria Helena Santana (UC-Portugal), Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ), Maria Teresa Morabito (UNIME-Itália), Mário Eduardo Viaro (USP), Monica Paula Rector (UNC-Estados Unidos), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Oswaldo Méndes Ramírez (UA de C-México), Paulo Osório (UBI-Portugal), Ramesh Chander Sharma (AUD-Índia), Ramón Mariño Paz (USC-Espanha), Regina Céli Alves da Silva (UNIVERSIDADE), Renata da Silva de Barcellos (UNICARIOCA), Renata Junqueira de Souza (UNESP), Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO), Ricardo Joseh Lima (UERJ), Ricardo Tupiniquim Ramos (UNEB), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS), Roberval Teixeira Silva (UM-China), Rosa Borges dos Santos (UFBA), Stefan Moal (UR2-França), Sylvia S. L. Ieong (UM-China), Thomas Johnen (UAS Zwickau-Alenmanha) e Vera Lucia de Oliveira (UNIPG-Itália).

Editor-Chefe:	José Mario Botelho
Diagramação, editoração e edição	José Mario Botelho e Ricardo Tupiniquim Ramos
Editoração eletrônica	José Mario Botelho
Projeto de capa:	Emmanoel Macedo Tavares

Equipe de Revisoras

Nathalia Thamiris da S. de Abreu (Supervisora)	Ana Cláudia dos Reis G. Vinha Fernandes
Gabrielle Gaspar	Ingrid Laureano
Isabella Taets	Larissa de Freitas de Souza
Lys Gatto Oliveira Rocha	Melyssa Cardozo Silva dos Santos
Nathalia Arêa Leão Garcia de Souza	Rafaela Hollandino Gonçalves Roberto

Distribuição

A Revista *Philologus* circula apenas em suporte eletrônico e virtual desde janeiro de 2019.

REVISTA PHILOLOGUS
www.filologia.org.br/rph

SUMÁRIO

Editorial.....	13-16
01. A compreensão de tiras não verbais por jovens com trissomia do cromossomo 21.....	17-28
<i>Simone Neri da Silva, Emanuelle de Souza Silva Almeida, Giulia Castellani Boaretto, Rayana Thyara de Lima Rêgo Ladeia e Carla Salati Almeida Ghirello-Pires</i>	
02. A globalização das tecnologias e as suas influências na linguagem e comunicação dos alunos do Ensino Fundamental II no contexto pós-pandemia: quais as estratégias?.....	29-38
<i>Priscilla Maria Faraco Rosa e Lidiane Silva Torres</i>	
03. A gramática de Fernão de Oliveira: a origem da língua portuguesa e seus impactos políticos, culturais e sociais no século XVI.....	39-51
<i>Stephanie Cunha dos Santos da Silva e Leonardo Ferreira Kaltner</i>	
04. A literatura portuguesa na obra de Voltaire.....	52-68
<i>Ricardo Hiroyuki Shibata</i>	
05. A metáfora como tradução ou transbordamento de crises econômicas contemporâneas.....	69-77
<i>Thiago Martins Prado</i>	
06. A origem da língua portuguesa sob a perspectiva histórico-comparativa.....	78-92
<i>José Mario Botelho</i>	
07. A referência como influência da linguagem oral sobre a prática da escrita de textos argumentativos de alunos do ano final do Ensino Fundamental.....	93-109
<i>Marcos de Jesus Santa Barbara e José Mario Botelho</i>	
08. A terra tremerá como nunca tremeu antes: resistência e conscientização em cinco músicas do rap nativo.....	110-26
<i>Juan Rodrigues da Cruz</i>	
09. A tragédia das chuvas em Petrópolis pelas narrativas de mulheres locais.....	127-39
<i>Tamara Campos</i>	

10. **A utilização do *rapport* como elemento motivador nas aulas de Língua Inglesa.....140-57**
Luana Moreira de Souza e Silvana Moreli Vicente Dias
11. **A variabilidade das orações completivas na dimensão escalar da modalidade.....158-69**
Vânia Raquel Santos Amorim e Valéria Viana Sousa
12. **Acento lexical e gestos faciais: resultados preliminares.....170-81**
Cíntia B. O. Nascimento, Emerson V. Braga e Vera Pacheco
13. **Algumas considerações sobre o estudo da obra de José Aras..182-92**
Adriana Gonsalves da Silva Fontes e Maria da Conceição Reis Teixeira
14. **Análise de *détournement* no hipertexto digital.....193-202**
Sandy Tavares de Almeida, Márcia Helena de Melo Pereira e Anne Carolline Dias Rocha Prado
15. **Análise discursiva de enunciado de ódio nas redes sociais....203-16**
Francisca Veronica Feitosa Andrade, Elda Hipólito Simiema Gouvêa, Janete Silva dos Santos e Lúcia Maria de Assis
16. **Análise isotópica de pregação cristã midiático digital: “A postura de Daniel”.....217-24**
Sonia Gonçalves Batista Dias e Sueli Maria Ramos da Silva
17. **Análise linguística de capa da revista veja: um olhar sobre os aspectos axiológicos.....225-41**
Ruth Aires Dias Teles, Ana Lúcia Pinto S. Lino, Yeda Nayara C. do Nascimento Milesi e Angela Fuza
18. **Apenas uma ideia: crítica genética do soneto de Pedro Lyra..242-51**
Ingrid Ribeiro da Gama Rangel
19. **Aprendizagem de língua estrangeira com certificação de garantia.....252-65**
Darlene Rodrigues de Freitas
20. **Aspectualização de perífrases com o verbo de movimento “chegar”: uma proposta didática para o ensino da auxiliaridade verbal no português do Brasil.....266-80**
Nayara Crisley Barreto Brasil Farias Rocha e Valéria Viana Sousa

21. **Combates em favor do português: glotopolítica no Brasil em perspectiva historiográfica.....281-98**
Thiago Zilio-Passerini
22. **Conceptualizações sobre a morte entre jovens enlutados em decorrência da COVID-19: um estudo em Vitória da Conquista, Bahia.....299-311**
Igor Andrade Santos e Felipe Watarai
23. **Conexões entre linguística e cibercultura no ensino de língua portuguesa: substantivo, adjetivo (nomes) e verbo – proposta de criação de material didático.....312-28**
Antonio Cilírio da Silva Neto, Marilene Souza da Silva, Vanessa Nascimento Almeida, Aldenice da Silva Marques, Bruno da Silva da Costa e Jonas Lima Fernandes
24. **Construcionalização com dar: um olhar para o verbo suporte e para as expressões idiomáticas.....329-40**
Patrícia de Carvalho Pires, Amanda Moreno Fonseca de Andrade e Valéria Viana Sousa
25. **Corpos monstruosos no romance “Bom-crioulo”.....341-56**
Daniele Ribeiro Fortuna, Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima, Simony Ricci Coelho e Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champang-natte
26. **Covid-19: discursos polêmicos sobre a obrigatoriedade vs. (des)obrigatoriedade do uso de máscara – análise de textos jornalísticos.....357-71**
Marcelo Eduardo da Silva e Sueli Maria Ramos da Silva
27. **Das ideias ao projeto de monografia: caminhos de descobertas e de construção do conhecimento.....372-90**
Brena Maria da Rocha Silva e Leodécio Martins Varela
28. **Desenvolvimento da linguagem sobre os aspectos fonológico, semântico, morfossintático e pragmático de 2 a 3 anos.....391-404**
Elizabeth Matilda Oliveira Williams, Moniki Aguiar Mozzer Denucci, Carlos Henrique Medeiros de Souza e Leonard Barreto Moreira
29. **Desenvolvimento neurolinguístico de crianças com transtorno do espectro autista: pensando projetos lúdicos no Ensino Infantil.....405-17**
Lara de Amorim D’Avila Prottes e Lidiane Silva Torres

30. **Do Schola Aquitanica (1583) ao racionalismo iluminista: ensino de Latim, do Humanismo Cristão ao período secular na França...**418-26
Melyssa Cardozo Silva dos Santos e Leonardo Ferreira Kaltner
31. **Endoculturação das pregações protestantes midiáticas: uma análise na perspectiva antropológica.....**427-42
Sonia Gonçalves Batista Dias
32. **Ensino Médio Profissionalizante: uma construção conceitual sob um olhar crítico-reflexivo.....**443-51
Israel de Paula Maia, José James Torres da Silva e Paulo Hernandez Gonçalves da Silva
33. **Escrita de si e loucura: narrativas, corpo e emoção.....**452-62
Mariana Lamenha Farinha de Oliveira e Daniele Ribeiro Fortuna
34. **Escritas do eu em tempos de caos: uma experiência de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental II.....**463-81
Patrícia Peres Ferreira Nicolini e Analice de Oliveira Martins
35. **Estratégias de planejamento no processo de construção de resenhas acadêmicas.....**482-92
Anne Carolline Dias Rocha Prado, Márcia Helena de Melo Pereira e Sandy Tavares de Almeida
36. **Estudo das preposições: desde e desde de amplia conhecimento da língua em uso.....**493-507
Jane Silva dos Anjos e Jorge Augusto Alves da Silva
37. **Estudo do “êxito” escolar no Instituto Federal de Alagoas, Campus Santana do Ipanema.....**508-20
Adóbson Melo Rodrigues, Ana Livia Ritir Quintela e Odair José Silva dos Santos
38. **Funcionamento de linguagem e trissomia do cromossomo 21...521-30**
Nayra Marinho Silva Paz e Carla Salati Almeida Ghirello-Pires
39. **Insularismo: a prosa de Antônio S. Pedreira como valorização e redimensionamento do olhar sobre a identidade nacional de Porto Rico.....**531-36
Beatriz Sousa Cunha Oliveira e Nerivaldo Alves Araújo
40. **“Jubiabá” na perspectiva dos estudos lexicológicos: considerações iniciais.....**537-45
Luana Cristine da Silva e Maria da Conceição Reis Teixeira

41. **Leituras do social a partir do projeto “Poéticas do Ser-Tão”..546-57**
Cristian Luan dos Santos, Leonardo Siqueira Antonio e Odair José Silva dos Santos
42. **Leitura do texto ‘Erro de português’, de Oswald de Andrade pelo viés dos atos de fala, de John Searle.....558-68**
Noelma Oliveira Barbosa e Wiliana Carneiro Carvalho
43. **“Madame Satã”, de Karim Aïnouz: imagem, margem, o negro no cinema.....569-77**
Matheus do Nascimento Silva e Gilberto Freire de Santana
44. **Metaplasmos nas histórias em quadrinhos do Chico Bento: uma análise sobre a variação linguística.....578-93**
Heloisa Helena Pereira Fontes, Lília Aparecida Costa Gonçalves e Márcio Luiz Corrêa Vilaça
45. **Multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular: uma análise das propostas do Grupo Nova Londres e seus reflexos na BNCC de Língua Portuguesa.....594-603**
Marina Martins Pinchemel Amorim e Márcia Helena de Melo Pereira
46. **Narrativas das memórias do mundo do trabalho na educação profissional: da invisibilidade ao destaque.....604-22**
Shirlene Bemfica de Oliveira, Nathalia Emanuele Oliveira e Thaís Ellen Romualdo de Oliveira
47. **Nas terras do Tijuco: resistência frente ao racismo estrutural em “Xica da Silva”, de Cacá Diegues.....623-34**
Júlio Lopes Cruz e Gilberto Freire de Santana
48. **O desaparecimento dos rituais da literatura na visão do filósofo contemporâneo Byung-Chul-Han: uma análise descritiva no mundo contemporâneo.....635-49**
Peterson Gonçalves Teixeira, Jackeline Barcelos Correa, Amaro Sebastião Quintino de Souza e Crisóstomo Lima do Nascimento
49. **O dialético amor como estrutura de proteção no Livro I e IV da “Eneida”.....650-60**
Morgana Martins dos Santos Lourenço e Leonardo Ferreira Kaltner
50. **O ensino literário na escola: diálogos entre o letramento literário e a formação de leitores.....661-77**
Vanessa Alencar de Lima e César Alessandro Sagrillo Figueiredo

51. **O letramento na alfabetização de alunos com deficiência visual: uma análise ao desenvolvimento social e linguístico.....678-88**
Mariana Nogueira Pereira, Cristiana Barcelos da Silva e Sérgio Arruda de Moura
52. **O livro, a literatura e a criança: recortes de uma inter-relação que propõe o protagonismo literário.....689-97**
Caroline dos Santos Florentino de Barros e Ingrid Ribeiro da Gama Rangel
53. **O papel da multimodalidade na construção da interatividade digital: uma análise de dois vídeos do canal “Descomplica”.....698-714**
Natalia Brito Silva, Beatriz Graça, Maíra Avelar Miranda e Adriana Fernandes Barbosa
54. **O pensamento linguístico de Ernesto Faria, à luz da Historiografia da Linguística (HL).....715-25**
Leonardo Ferreira Kaltner
55. **O processo da (inter)subjetividade em um *corpus* escrito – redações modelo ENEM.....726-36**
Amanda Moreno Fonseca de Andrade, Patrícia de Carvalho Pires e Valéria Viana Sousa
56. **O programa “Fêmea” na imprensa baiana: Filologia, acervo e memória.....737-51**
Andressa Barreto Silva e Débora de Souza
57. **O romance policial na construção da aprendizagem juvenil a partir da série Lupin.....752-70**
Daise Alves, Andrea Martins Lameirão Mateus e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
58. **O uso do pronome *a gente* e as mulheres quilombolas de Rio das Rãs: uma abordagem sócio-histórica.....771-82**
Maria Aparecida de Souza Guimarães e Jorge Augusto Alves da Silva
59. **O uso do *Whatsapp* como instrumento para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em língua inglesa durante a pandemia do Coronavírus.....783-91**
Roberta Dias Mardegan e Carlos Henrique Medeiros de Souza

60. **Os quatro eixos de ensino em uma proposta de sequência didática com o gênero textual biografia romanceada.....**792-809
Manuella Carvalho Oliveira
61. **Pierre Levy e Cibercultura: novas perspectivas de ensino e de construção de gramáticas na Educação Básica.....**810-20
Eliane Miranda Machado e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
62. **Religiosidade no discurso de Sinhozinho de Bonito-MS: análise semiótica da oração “Estrelinha do Céu”.....**821-37
Maria do Carmo Souza Drumond
63. **Renovação lexical na pandemia.....**838-54
Ana Lúcia P. da Silva Lino e Karylleila dos Santos Andrade
64. **Sá de Miranda e a arte militar.....**855-67
Ricardo Hiroyuki Shibata
65. **Sentidos da palavra *senhor* em cartas régias portuguesas: o poder administrativo do senhor de escravos brasileiro.....**868-78
Liliana de Almeida Nascimento Ferraz, Graciete da Silva de Souza e Jorge Viana Santos
66. **Tecnologia e linguagem: reflexões acerca da maleabilidade da comunicação nas redes sociais digitais.....**879-89
Moyana Mariano Robles-Lessa, Alinne Arquette Leite Novais, Carlos José de Castro Costa e Carlos Henrique Medeiros de Souza
67. **Tecnologias na educação: perspectivas conceituais e discursivas da evolução do ensino.....**890-99
Luís Alberto Libânio Lima, Marcondes Coelho Feitoza, Marcone Pereira da Silva e Paulo Hernandes Gonçalves da Silva
68. **Transgressão e emancipação: a representação erótica feminina na poética de Gilka Machado.....**900-909
Vitória Stefany Lima Barros e Lilian Castelo Branco de Lima
69. **Um estudo sobre a Educação Infantil enquanto etapa de alfabetização, letramento e desenvolvimento linguístico: a prática dos campos de experiência na garantia dos direitos de aprendizagem.....**910-21
Mariana Nogueira Pereira e Cristiana Barcelos da Silva
70. **Um olhar sobre a educação profissional: concepções discursivas de um ensino híbrido.....**922-31

Regina Dias Araújo, Edinho Benésio Santos, Décio Dias dos Reis e Paulo Hernandes Gonçalves da Silva

71. **Uma análise verbo-gestual de ocorrências metafóricas do dêitico locativo-espacial “here” em dados multimodais.....932-44**
Victor Lima dos Santos, Caique Souza Alves e Maíra Avelar
72. **Uma proposta multimodal e cognitiva de análise de videoaulas: os articuladores multimodais em interações.....945-61**
Ane Pires, André Lisboa e Maíra Avelar
73. **“Vazante”, de Daniela Thomas: discursos e representações do negro no cinema brasileiro.....962-72**
Pedro Wildemberg Ribeiro Pereira e Gilberto Freire de Santana
74. **Verbo suporte “haver” no português brasileiro em uma perspectiva construcional.....973-87**
Bismarck Zanco de Moura
75. **Vicissitudes da literatura e da vida real: um relato de experiência com os doze trabalhos de Hércules.....988-1003**
Ivonete Soares Nink
76. **Whatsapp: ferramenta exitosa para o ensino remoto da língua portuguesa.....1004-15**
Mirian Nichida, Paula Jucá de Sousa e Fernando Morais Rodrigues

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o Suplemento do número 82 da Revista *Philologus*, correspondente ao primeiro quadrimestre de 2022, em 1015 páginas, com 76 artigos; todos os artigos são de pesquisadores, que se inscreveram para se apresentar no XIV Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, que foi realizado nos dias 5 e 6 de abril de 2022, em formato virtual, sob a coordenação geral do Prof. Dr. José Mario Botelho e coordenação local do Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner (UFF).

Neste suplemento, foram publicados os artigos dos seguintes autores, relacionados em ordem alfabética, com a indicação das páginas em que estão incluídos os seus trabalhos: Adóbson Melo Rodrigues (p. 507-19), Adriana Fernandes Barbosa (p. 697-713), Adriana Gonsalves da Silva Fontes (p. 181-91), Aldenice da Silva Marques (p. 311-27), Alinne Arquette Leite Novais (p. 878-88), Amanda Moreno Fonseca de Andrade (p. 328-39 e p. 725-35), Amaro Sebastião Quintino de Souza (p. 634-48), Ana Lúcia Ritir Quintela (p. 507-53), Ana Lúcia Pinto S. Lino (p. 224-40), Analice de Oliveira Martins (p. 462-80), André Lisboa (p. 944-60), Andrea Martins Lameirão Mateus (p. 751-69), Andressa Barreto Silva (736-50), Ane Pires (p. 944-60), Angela Fuza (p. 224-40), Anne Carolinne Dias Rocha Prado (p. 192-201 e p. 481-91), Antonio Cilírio da Silva Neto (p. 311-27), Beatriz Graça (p. 697-713), Beatriz Sousa Cunha Oliveira (p. 530-35), Bismarck Zanco de Moura (p. 972-86), Brena Maria da Rocha Silva (p. 371-89), Bruno da Silva da Costa (p. 311-27), Caique Souza (p. 931-43), Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (p. 15-26 e p. 520-29), Carlos José de Castro Costa (p. 878-88), Carlos Henrique Medeiros de Souza (p. 390-403, 782-90 e p. 878-88), Caroline dos Santos Florentino de Barros (p. 688-96), César Alessandro Sagrillo Figueiredo (p. 660-76), Cíntia B. O. Nascimento (p. 169-80), Crisóstomo Lima do Nascimento (p. 634-48), Cristian Luan dos Santos (p. 545-56), Cristiana Barcelos da Silva (p. 677-87 e p. 909-20), Daise Alves (p. 751-69), Daniele Ribeiro Fortuna (p. 340-55 e p. 451-61), Darlene Rodrigues de Freitas (p. 251-64), Débora de Souza (736-50), Décio Dias dos Reis (p. 921-30), Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champagnatte (p. 340-55), Edinho Benésio Santos (p. 921-30), Elda Hipólito Simiema Gouvêa (p. 202-15), Eliane Miranda Machado (p. 809-19), Elizabeth Matilda Oliveira Williams (p. 390-403), Emanuelle de Souza Silva Almeida (p. 15-26), Emerson V. Braga (p. 169-80), Felipe Watarai (p. 298-310), Fernando

Morais Rodrigues (p. 1003-14), Francisca Veronica Feitosa Andrade (p. 202-15), Gilberto Freire de Santana (p. 568-76, p. 622-33 e p. 961-71), Giulia Castellani Boaretto (p. 15-26), Rayana Thyara de Lima Rêgo Ladeia (p. 15-26), Graciethe da Silva de Souza (p. 867-77), Heloisa Helena Pereira Fontes (p. 577-94), Igor Andrade Santos (p. 298-310), Ingrid Ribeiro da Gama Rangel (p. 241-50 e p. 688-96), Israel de Paula Maia (p. 442-50), Ivonete Soares Nink (p. 987-1002), Jackeline Barcelos Correa (p. 634-48), Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima (p. 340-55), Jane Silva dos Anjos (p. 492-506), Janete Silva dos Santos (p. 202-15), Jonas Lima Fernandes (p. 311-27), Jorge Augusto Alves da Silva (p. 492-506 e p. 770-81), Jorge Viana Santos (p. 867-77), José James Torres da Silva (p. 442-50), José Mario Botelho (p. 76-91 e p. 92-108), Juan Rodrigues da Cruz (p. 109-25), Júlio Lopes Cruz (p. 622-33), Lara de Amorim D'Avila Prottes (p. 404-5), Leodécio Martins Varela (p. 371-89), Leonard Barreto Moreira (p. 390-403), Leonardo Ferreira Kaltner (p. 37-49, p. 417-25, p. 649-59 e p. 714-24), Leonardo Siqueira Antonio (p. 545-56), Lidiane Silva Torres (p. 27-36 e p. 404-5), Lilia Aparecida Costa Gonçalves (p. 577-94), Lilian Castelo Branco de Lima (p. 899-908), Liliansa de Almeida Nascimento Ferraz (p. 867-77), Luana Cristine da Silva (p. 536-53), Luana Moreira de Souza (p. 139-56), Lúcia Maria de Assis (p. 202-15), Luís Alberto Libânio Lima (p. 889-98), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (p. 751-69 e p. 809-19), Manuella Carvalho Oliveira (p. 791-808), Marcelo Eduardo da Silva (p. 356-70), Marcondes Coelho Feitoza (p. 889-98), Maíra Avelar (p. 697-713, p. 931-43 e p. 944-60), Márcia Helena de Melo Pereira (p. 192-201, p. 481-91 e p. 593-602), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (p. 577-94), Marcone Pereira da Silva (p. 889-98), Marcos de Jesus Santa Barbara (p. 92-108), Maria Aparecida de Souza Guimarães (p. 770-81), Maria da Conceição Reis Teixeira (p. 181-91 e p. 536-53), Maria do Carmo Souza Drumond (p. 820-36), Mariana Lamenha Farinha de Oliveira (p. 451-61), Mariana Nogueira Pereira (p. 677-87 e p. 909-20), Marilene Souza da Silva (p. 311-27), Marina Martins Pinchemel Amorim (p. 593-602), Matheus do Nascimento Silva (p. 568-76), Melyssa Cardoso Silva dos Santos (p. 417-25), Mirian Nichida (p. 1003-14), Moniki Aguiar Mozzer Denucci (p. 390-403), Morgana Martins dos Santos Lourenço (p. 649-59), Moyana Mariano Robles-Lessa (p. 878-88), Natalia Brito Silva (p. 697-713), Nathalia Emanuele Oliveira (p. 603-21), Nayara Crisley Barreto Brasil Farias Rocha (p. 265-79), Nayra Marinho Silva Paz (p. 520-29), Nerivaldo Alves Araújo (p. 530-35), Noelma Oliveira Barbosa (557-67), Odair José Silva dos Santos (p. 507-19 e p. 545-56), Patrícia de Carvalho Pires (p. 328-39 e p. 725-35), Patrícia Peres Ferreira

Nicolini (p. 462-80), Paula Jucá de Sousa (p. 1003-14), Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (p. 442-50 e p. 889-98), Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (p. 921-30), Pedro Wildemberg Ribeiro Pereira (p. 961-71), Peterson Gonçalves Teixeira (p. 634-48), Priscilla Maria Faraco Rosa (p. 27-36), Regina Dias Araújo (p. 921-30), Ricardo Hiroyuki Shibata (p. 50-66 e p. 854-66), Roberta Dias Mardegan (p. 782-90), Ruth Aires Dias Teles (p. 224-40), Sandy Tavares de Almeida (p. 192-201 e p. 481-91), Simony Ricci Coelho (p. 340-55), Silvana Moreli Vicente Dias (p. 139-56), Sérgio Arruda de Moura (p. 677-87), Shirlene Bemfica de Oliveira (p. 603-21), Silvana Moreli Vicente Dias (p. 139-56), Simone Neri da Silva (p. 17-28), Sonia Gonçalves Batista Dias (p. 216-23 e p. 426-41), Stephany Cunha dos Santos da Silva (p. 37-49), Sueli Maria Ramos da Silva (p. 216-23 e p. 356-70), Tamara Campos (p. 126-38), Thaís Ellen Romualdo de Oliveira (p. 603-21), Thiago Martins Prado (p. 67-74), Thiago Zilio-Passerini (p. 280-97), Valéria Viana Sousa (p. 157-68, p. 265-79, p. 328-39 e p. 725-35), Vanessa Alencar de Lima (p. 660-76), Vanessa Nascimento Almeida (p. 311-27), Vânia Raquel Santos Amorim (p. 157-68), Vera Pacheco (p. 169-80), Victor Lima dos Santos (p. 931-43), Vitória Stefany Lima Barros (p. 899-908), Wiliana Carneiro Carvalho (557-67) e Yeda Nayara C. do Nascimento Milesi (p. 224-40).

Os números regulares da Revista *Philologus* têm em torno de 300 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número bem superior. Este suplemento está com 1015 páginas.

Esperamos que esta publicação seja útil aos seus autores e aos colegas que tiverem interesse nos temas aqui disponibilizados e que a possamos fazer cada vez melhor.

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este suplemento do número 82 da Revista *Philologus* e *Anais do XIV SINEFIL*, visto ser o seu objetivo produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a maior interação entre os profissionais de Linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a Filologia em seu sentido mais restrito. Concluindo, o CiFEFiL agradece pelas críticas que nos puder enviar sobre este número da Revista *Philologus*, visto que pretende produzir um periódico cada vez melhor e mais interessante para o aperfeiçoamento da interação acadêmica dos profissionais de linguística e letras.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Aproveitamos para agradecer aos colegas que nos têm apoiado e que vêm contribuindo com seus artigos e resenhas, avaliações e pareceres, assim como vêm indicando nosso periódico aos seus orientandos.

Lembramos, mais uma vez, que a nossa Revista *Philologus* recebeu uma avaliação muito boa (Estrato A3), que deverá ser efetivada no próximo relatório dos Periódicos *Qualis*. Por isso, ampliamos e mantemos o número de Conselheiros, convidando Especialistas estrangeiros para a análise e a avaliação de artigos e resenhas que poderão ser escritos também em inglês, espanhol, francês e italiano. Contudo, continuaremos com a política de oportunizar aos estudantes e pesquisadores em geral o espaço para publicarem seus trabalhos, sendo que, no caso de alunos de graduação, só podem ser aceitos os artigos assinados conjuntamente pelos respectivos orientadores.

Rio de Janeiro, 3 de junho de 2022.


Editor-Chefe da Revista *Philologus*

**A COMPREENSÃO DE TIRAS NÃO VERBAIS POR JOVENS
COM TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21**

Simone Neri da Silva (UESB)

nerimones@hotmail.com

Emanuelle de Souza Silva Almeida (UESB)

emanuelenanet@hotmail.com

Giulia Castellani Boaretto (UESB)

gcbmonitoria@gmail.com

Rayana Thyara de Lima Rêgo Ladeia (UESB)

rayanaladeia@gmail.com

Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (UESB)

carlaghipires@hotmail.com

RESUMO

As tiras são consideradas um subtipo de história em quadrinhos nas quais o humor e o sentido são estabelecidos por meio de recursos verbais e não verbais (MARCUSCHI, 2008). A utilização da linguagem não verbal é importantes porque estimula a estruturação do pensamento e a produção da linguagem. Este trabalho objetiva refletir acerca da compreensão de tiras não verbais por jovens com Trissomia do cromossomo 21, identificando as dificuldades existentes e elencando as estratégias de intervenção mais efetivas. Como fundamentação teórica foram utilizados os pressupostos da Linguística textual e Teoria Histórico Cultural. Os participantes são oito jovens integrantes do grupo “Fala Down” vinculado ao Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Os dados foram coletados durante encontros realizados semanalmente durante um trimestre, via *Google Meet*, com duração de uma hora. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou em suas transcrições as normas conversacionais propostas por Marcuschi (1995). Inicialmente, houve a apresentação e discussão dos acontecimentos expressos nas tirinhas e, em seguida, as pesquisadoras entrevistaram, fazendo novos questionamentos. Os resultados evidenciaram a dificuldade dos jovens com T21 em analisar a figura em sua totalidade e compreender o sentido da tira. Após a intervenção das pesquisadoras com o fornecimento de pistas, os participantes realizaram associações importantes ampliando a compreensão. Acreditamos que a interação e a presença de um contexto problematizador contribuem para que os jovens trissômicos avancem na compreensão do sentido e das relações constituídas a partir elementos verbais e não verbais presentes nas tiras.

Palavras-chave:

Compreensão. Tiras. Trissomia do cromossomo 21.

ABSTRACT

The strips are considered a subtype of comics in which humor and meaning are established through verbal and non-verbal resources (MARCUSCHI, 2008). The use

of non-verbal language is important because it stimulates the structuring of thought and the production of language. This work aims to reflect on the understanding of non-verbal strips by young people with Trisomy 21, identifying the existing difficulties and listing the most effective intervention strategies. As theoretical foundations, the assumptions of Textual Linguistics and Cultural Historical Theory were used. The participants are eight young members of the “Fala Down” group linked to the Laboratory of Research and Studies in Neurolinguistics at the State University of Southwest Bahia. Data were collected during meetings held weekly during a quarter, via Google Meet, lasting one hour. The research, with a qualitative approach, used in its transcriptions the conversational norms proposed by Marcuschi (1995). Initially, there was a presentation and discussion of the events expressed in the strips and, then, the researchers intervened by asking new questions. The results showed the difficulty of young people with T21 in analyzing the figure in its entirety and understanding the meaning of the strip. After the re-searchers' intervention with the provision of clues, the participants made important associations, expanding understanding. We believe that the interaction and the presence of a problematizing context help young people with trisomics to advance in the understanding of the meaning and the relationships constituted from verbal and non-verbal elements present in the strips.

Keywords:

Strips. Understanding. Chromosome 21 trisomy.

1. Introdução

As Tiras são consideradas um gênero textual que utilizam predominantemente uma linguagem informal, diálogos curtos e recursos verbais específicos que se unem à linguagem não verbal, conferindo sentido e comunicando algo (Cf. MARCUSCHI, 2008). Em geral, o autor faz uso da linguagem verbal e não verbal, mas pode haver situações em que se utiliza apenas o desenho/imagem. Neste caso, a compreensão depende da relação que o leitor faz entre os recursos não verbais e os verbais de que dispõe por meio do pensamento conceitual. O trabalho com textos que empregam a linguagem não verbal é importante porque estimula o pensamento e a linguagem, potencializando a compreensão do mundo que nos rodeia. Sem esta compreensão não é possível ser um sujeito ativo na sociedade, interpretando a realidade e comungando dos significados partilhados.

Os postulados da Teoria Histórico-Cultural (Cf. VIGOTSKI, 2001) compreendem que o cérebro é estruturado pela contextualização histórica que, por sua vez, é mediada pelos processos linguístico-cognitivos. Tem importância, portanto, nessa relação, a reversibilidade de papéis discursivos desempenhados pelos sujeitos em situação de interlocução. Consideramos que é na interlocução que se dá a produção e interpretação de fatos/dados, momento em que se pode explicitar, perguntar,

comentar, repetir, responder, justificar, nomear, entre outros movimentos que contribuem para o desenvolvimento da linguagem.

Para a teoria histórico cultural o ser humano se constitui por meio das relações sociais sendo a linguagem o principal instrumento mediador, seja ela verbal ou não verbal. Esta constituição acontece tanto para indivíduos típicos ou neurotípicos, como é o caso de pessoas com trissomia do cromossomo 21 (T21), foco desta pesquisa. Entretanto para os indivíduos com T21 esta constituição torna-se um desafio tendo em vista as alterações orgânicas chamadas por Vigotski (1997) de primárias relacionadas à condição síndrômica e secundárias, que são referentes às suas consequências sociais, ou seja, sua realização sociopsicológica.

A leitura de tirinhas por pessoas com Trissomia do Cromossomo 21 (T21) perpassa por desafios de diferentes ordens, pois solicita do sujeito um certo grau de abstração e generalização, conceitos que nem sempre foram trabalhados com eles em sua vivência na escola. Desta forma o sujeito com T21 poderá necessitar da intervenção do outro fornecendo-lhe “pistas” para a formulação de sentidos. Vigotski sinaliza que o que uma criança/jovem faz com ajuda do outro hoje, fará sozinho amanhã.

Sendo assim, este trabalho objetiva refletir acerca da compreensão de tiras não verbais da Turma da Mônica por jovens com Trissomia do cromossomo 21, identificando as dificuldades existentes e elencando as estratégias de intervenção mais efetivas. Este trabalho está dividido em seis seções, a saber: i) informações introdutórias, ii) discussão sobre o gênero textual tiras, iii) apontamentos sobre a teoria histórico-cultural, iv) percurso metodológico, v) discussão sobre como as pessoas com T21 compreendem as tiras e, por fim, vi) as conclusões sobre os dados coletados.

2. Especificidades do gênero tiras

Os gêneros textuais fazem parte de nosso cotidiano nos mais diversos espaços. Marcuschi (2010) pontua que os gêneros textuais estão ligados ao sujeito por meio das práticas históricas e culturais, auxiliando-os com as atividades do dia a dia. Outrossim, os gêneros denotam bastante pelas especificidades linguísticas em seu caráter comunicativo, cognitivo e institucional, já que eles estabelecem e integram culturas diversas (Cf. MARCUSCHI, 2010). Diante disso, percebemos que os gêneros não

são unidade estanques e podem ser utilizadas em situações para as quais não foram originalmente criados, mas que promovam a interação entre sujeitos e distintas situações comunicativas.

Conforme Marcuschi (2010), a possibilidade de adaptações dos gêneros permite que surjam novos gêneros, situação que ocorreu com o gênero Tira. A história em quadrinhos, enquanto gênero, subdividiu seu estilo, possibilitando a criação da Tira, objeto deste estudo. Ela se constitui em média por um a quatro quadrinhos, podendo apresentar conteúdos que, por meio do humor ou ironia, estabelece sentidos, normalmente por apresentar uma linguagem, rica em interjeições, ilustrações e vocabulários reduzidos. Essa economia vocabular atrai leitores para uma leitura rápida e divertida, conforme salienta Marcuschi (2008, p. 150), “esse aspecto tático da construção do gênero, sua interpretação e uso é provavelmente um dos fatores mais relevantes para dar conta de sua popularidade atual no campo dos estudos do discurso e da comunicação”.

O gênero Tirinha apresenta uma oportunidade de leitura de uma narrativa simples, rápida e objetiva que dispõem de uma reflexão ao comportamento humano por meio do humor ou da ironia. De acordo com Costa (2009), o leitor exercita sua imaginação movendo mentalmente as imagens.

É possível verificar as peculiaridades do gênero Tirinha como a sua construção e seus elementos humorísticos e irônicos no trabalho do cartunista Maurício de Souza, que apresenta como personagem principal a Mônica, uma menina sagaz e valente que a todo o momento é instigada por seu amigo, o Cebolinha.

3. *Vigotski: a compreensão como processo social*

Com o intuito de esclarecer como ocorre a compreensão de signos verbais e não verbais, dentro de uma situação discursiva, Vigotski (1986) destaca que a aprendizagem não se desenvolve sem a interferência do mundo externo e tudo que faz parte dele. Desse modo, é correto afirmar que a compreensão de um enunciado, seja ele verbal ou não, é resultado da situação relacional/intencional que parte do adulto, pessoa já competente no domínio da linguagem, e que estabelece por meio de atividades enunciativas o compartilhamento de elementos culturais dentro de uma perspectiva que visa à compreensão de seu interlocutor. Isto é, ele não “fala por falar”, seu funcionamento é intencional e, desta forma,

propicia a apropriação de sentido pela criança pequena ou por pessoas com dificuldades de desenvolvimento de suas funções mentais superiores. Assim, a linguagem, instrumental e sistematizada, implica em desenvolvimento e estruturação tanto da linguagem como do pensamento, que por sua vez estruturará o funcionamento cerebral como um todo. Conforme Leontiev (1984), um dos autores que fazem parte da Troika vigostskiana²,

[...] o resultado do processo de apropriação de significados historicamente elaborados e que esse processo transcorre na atividade da criança, em meio à comunicação com aqueles que a rodeiam. Ao ir empreendendo umas ou outras ações, chega a dominar as correspondentes operações que em sua forma comprimida, idealizada, estão representadas justamente no significado. (1984, p. 112)

Assim, ao apropriar-se de significados já existentes no universo cultural, o sujeito não apenas assimila um conceito ou significado, mas torna-se capaz de construir outros mediatizados por seus pares ou pelo adulto. Como resultado desse processo, o sujeito experimenta um avanço cognitivo se tornando mais eficiente em pensar ou agir autonomamente. Logo, redimensiona seu entorno cultural, transformando-se e transformando por meio do instrumento linguístico e da apropriação de significados e conceitos.

Outro ponto do uso dos signos verbais e não verbais como constitutivos do processo de apropriação de conceitos e significações é que cada sujeito pode observar um aspecto de uma imagem ou enunciado, utilizando conceitos adjacentes de seu cotidiano. Desse modo, se temos, por exemplo, uma figura de uma personagem fazendo um gesto com os lábios, isso pode significar assobio pra um e sopro pra outro. Nesse sentido, torna-se importante a ampliação do contexto pelo adulto; dando pistas, levantando hipóteses que façam o sujeito pensar em outras possibilidades de significação. Objetivamente falando, se houver uma limitação de entendimento, causada por uma pobreza lexical ou mesmo pelo pequeno repertório cultural ou de experiências culturais, torna-se imprescindível que o adulto intervenha de forma a potencializar esta compreensão. A psicologia histórico-cultural nos leva a pensar a consciência e aprendizagem inseridas em uma psicologia dialética. Sobre esta questão, Vigotski afirma que

[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos há de apoiar-se de modo indispensável em um determinado nível de maturação dos conceitos cotidianos, que não podem ser indiferentes à formação dos conceitos científicos devido ao que a experiência direta nos ensina (VIGOTSKI, 2001, p. 194)

Por esta razão é que a apropriação de conceitos e significações não pode ser alcançada sem que circunstâncias internas e externas estejam em diálogo, ou sem que haja um construto maturacional orgânico e cultural. Tal entendimento vem ao encontro de outros conceitos importantes da Psicologia Histórico-Cultural: o primeiro é o da zona de desenvolvimento proximal, na qual Vigotski (1986) esclarece que o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. A compreensão da zona de desenvolvimento proximal é que vai determinar a melhor forma de fornecer suporte ao sujeito aprendiz, desafiando seus processos internos. Já o segundo diz respeito às leis que explicam o funcionamento das regiões corticais desenvolvidas por Luria (1981). Na prática isso implica em dar ao sujeito o estímulo adequado para sua idade e maturação sociocognitiva, ou ainda, se houver atraso deste processo, estimular para que o indivíduo se desenvolva até onde seu potencial seja capaz de alcançar. Desse modo, a linguagem assumirá o papel de fenômeno social impregnado de significados que possibilita uma melhor compreensão do mundo e o amplo desenvolvimento do sujeito.

4. Materiais e métodos

Os dados foram coletados ao longo de um trimestre por meio de encontros realizados por vídeochamadas, utilizando a plataforma *Google Meet*, com oito jovens com T21, integrantes do Grupo Fala Down Jovens, vinculado ao Laboratório de Pesquisas e Estudo em Neurolinguística (LAPEN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Os encontros duraram uma hora e, além dos jovens, contaram com duas pesquisadoras que conduziram as atividades propostas. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CAAE 30053220.1.0000.0055), seguindo as exigências estabelecidas pelo Ministério da Saúde sobre ética em pesquisa com seres humanos. Para preservar a identidade dos sujeitos, utilizamos as letras iniciais do nome e sobrenome.

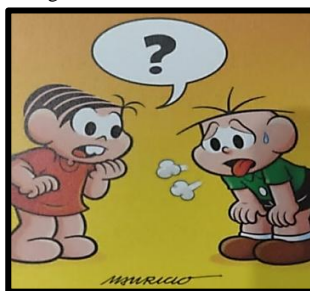
Inicialmente, ocorriam as interações entre os jovens sobre acontecimentos de seus cotidianos e, em seguida, havia a apresentação das tirinhas não verbais da Turma da Mônica. Os jovens foram solicitados a descrever as imagens, interpretando os acontecimentos expostos e elaborando possíveis perguntas que estivessem relacionadas às cenas. Con-

forme as leituras e interpretações eram expostas, as pesquisadoras do grupo intervinham fazendo novos questionamentos acerca de detalhes que não foram observados. As intervenções se iniciavam com questionamentos sobre características gerais dos personagens até chegar a aspectos mais específicos. As falas foram transcritas segundo as normas conversacionais propostas por Marcuschi (1995) e compõem o corpus do trabalho. Além disso, faz-se importante ressaltar que a pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa (Cf. MINAYO, 2008).

5. Resultados e discussão

A seguir segue um recorte das tirinhas que foram apresentadas durante os encontros, bem como as discussões realizadas.

Figura 1: Cebolinha Cansado.



Fonte: <https://turmadamonica.uol.com.br/home/>.

Após a apresentação da imagem acima ocorreu a seguinte discussão:

Quadro 1: Transcrição da discussão da figura 1.

Número	Integrante	Transcrição
1	Pesquisadora GB	O que vocês estão vendo?
2	RL, sexo feminino, 16 anos	Tem a Mônica. A Mônica tava conversando e o Cebolinha tava cansado.
3	Pesquisadora GB	Lembram que a gente falou que a interrogação representa uma...
4	RL, sexo feminino, 16 anos	Pergunta.
5	Pesquisadora GB	Então, a Mônica fez uma pergunta para o Cebolinha. Qual foi a pergunta?

6	MJ, sexo feminino, 23 anos	Ela perguntou assim “Você está cansado?”
7	Pesquisadora GB	Sim, poderia ser! E vocês acham que teria outra pergunta que ela poderia fazer?
8	KA, sexo masculino, 18 anos	Cebolinha, você está com sede?

Fonte: Dados das pesquisadoras.

É possível observar que RL conseguiu identificar os elementos gerais e personagens principais da Tirinha, obtendo de forma satisfatória a ideia proposta pela apresentação de uma linguagem não verbal, relacionando seu pensamento conceitual, sua experiência e vivências, como proposto pelos estudos de Marcuschi (2008). De acordo com o autor, o leitor reflete sobre uma situação apresentada na qual a linguagem não é fixa, mas variável e ligada a um contexto. E é considerando essa proposição que se faz necessário pensarmos que o sentido nunca estará pronto, pois ele será construído pelo leitor por meio de suas percepções e conhecimentos prévios.

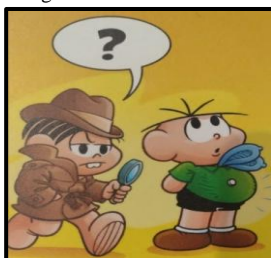
Além disso, ao relatar que a personagem estava conversando, RL demonstra compreensão de um elemento importante presente no gênero tirinhas, os balões. Contudo, se por um lado há para a jovem a compreensão de que o balão apresenta a sinalização de um diálogo, por outro, é possível observar que a função linguística da interrogação é passada despercebida, uma vez que ao ser questionada o que significava a interrogação ela soube responder “pergunta”, mas não demonstrou sua apreensão na interpretação inicial. Esse dado nos leva a interpretar que a dificuldade apresentada estava relacionada ao direcionamento de atenção para todos os elementos do contexto, tendo a jovem feito uma seleção de algumas informações em detrimento de outras. Nesse sentido, Luria (1981) explica que é necessário selecionar informações no caráter da atividade consciente para que possamos melhor compreender e organizar determinadas informações. No caso dos jovens com T21 do grupo Fala Down, observamos que na seleção das informações muitas vezes elementos importantes deixam de serem apreendidos. Por outro lado, embora a função da interrogação não tenha sido aplicada ou demonstrada durante a atividade, o fato da jovem responder que o sinal de interrogação refere-se a uma “pergunta”, indica também que o domínio do conceito simbólico dado pelo sinal de interrogação foi alcançado, e este entendimento antecederá o próximo, ou seja, seu significado dentro da situação conversacional/textual. Isso nos remete outra vez ao conceito de zona de desenvolvimento proximal dado por Vigotski (1986).

Para a Teoria Histórico-Cultural (2001) a atenção voluntária não deve ser naturalizada enquanto uma função cognitiva que nasce pronta, mas sim, como parte do desenvolvimento psíquico que se constitui no homem por meio da mediação, ocorrendo nas trocas entre os sujeitos de uma sociedade. Ou seja, se há uma seleção de informações não condizente com o esperado para a idade de uma pessoa é necessário que o outro aponte os caminhos para que novos percursos cognitivos comecem a ser estabelecidos e possam, posteriormente, ser generalizados.

Dando continuidade aos dados obtidos por meio do *Quadro I*, ao serem questionados sobre uma pergunta que poderia ser atribuída à situação da personagem Mônica, situação para além da linguagem não verbal já compreendida, MJ respondeu com algo que aparece de forma evidente que é o cansaço do Cebolinha. Ao continuarem sendo questionados se existiria ainda uma nova possibilidade, KA apresentou uma pergunta utilizando outros recursos para sua elaboração. Para questionar se o Cebolinha está com sede, ele precisou se basear nos elementos expostos na imagem como também recorrer às informações de que quando corremos ou estamos muito cansados nós podemos ter sede, associando à sua experiência de outras situações, com diferentes redes de associações e encadeamento de ideias. Sem o novo questionamento, KA não teria buscado outros recursos para fundamentar o seu pensamento e a leitura da Tirinha ficaria limitada à imagem visualizada. Ou seja, antes de determinar o limite da capacidade de organizar uma ideia é necessário que situações de reflexão sejam oportunizadas para que os aprendizados ocorram. Algo que ainda consideramos importante destacar é que, para Vygotsky (1986), o trabalho em grupo tende a possibilitar resultados mais significativos em detrimento de trabalhos individuais já que a contribuição dos pares e do adulto (pesquisador /terapeuta) atuarão sobre a zona de desenvolvimento proximal de cada um, possibilitando novas aquisições.

Em outro momento, foi apresentada a tirinha a Mônica vestida de detetive com uma lupa na mão, enquanto o Cebolinha assobia e está com o coelho da Mônica dentro da camiseta.

Figura 2: Mônica detetive.



Fonte: <https://turmadamonica.uol.com.br/home/>.

Quadro 2: Transcrição da discussão da figura 2

Número	Integrante	Transcrição
1	JO, sexo masculino, 21 anos	A Mônica e o Cebolinha.
2	AM, sexo feminino, 36 anos	A Mônica virou um detetive para seguir as pistas.
3	Pesquisadora GB	E o que a Mônica vestida de detetive está procurando?
4	RL, sexo feminino, 16 anos	Eu sei o que é. O Cebolinha está com dor de barriga e estava soprando.
5	JO, sexo masculino, 21 anos	O Cebolinha colocou dentro na boca.
6	Pesquisadora SM	Vocês estão achando que o Cebolinha engoliu o coelho da Mônica? Olha que ele está assoviando, como algumas pessoas fazem quando querem disfarçar algo...
7	AM, sexo feminino, 36 anos	Tô achando que o Cebolinha está aprontando com a Mônica. E ele escondeu esse coelhinho e a Mônica está procurando.

Fonte: Dados das pesquisadoras.

Inicialmente, os integrantes do grupo ficaram limitados a descreverem os elementos não verbais relacionados a conceitos mais gerais, como as vestimentas relacionadas à profissão de detetive. Voltaram-se mais para os elementos concretos, visuais, sem abstrair para os elementos que estavam indiciados na tirinha. RL percebeu o movimento na boca da personagem Cebolinha, contudo, a sua interpretação foi relacionada à dor, associando a barriga inchada como “dor de barriga”, sem se atentar que as orelhas do coelho estavam por baixo camiseta do Cebolinha. JO também realizou a leitura dos elementos não verbais da mesma forma, compreendendo que o Cebolinha teria engolido o coelho e não “escondido”. Mais uma vez, é possível ver como a atenção voluntária seleciona de

forma inadequada os elementos necessários para uma interpretação adequada do contexto global.

Após a intervenção da pesquisadora SM, retomando a ideia de “assobiar” pela relação com disfarçar uma situação, esconder algo, AM conseguiu reelaborar seu pensamento e interpretou de forma satisfatória, correspondendo às expectativas. Nesse sentido, o outro que busca intervir na linguagem de uma criança ou jovem com deficiência precisa primeiramente compreender a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposta pela teoria vigotskiana (2001). A noção da ZDP implica tanto em requisitos para a avaliação da criança quanto em uma análise de quanto o sujeito que está sendo investigado pode se beneficiar do direcionamento que recebe do pesquisador, ou seja, o que nos interessa aqui não é somente o que o jovem consegue realizar sozinho, mas o que ele faz com a ajuda do outro, como indica Vigotski, com a ajuda do outro ele vai além.

Em ambas as tirinhas, podemos observar que o sentido do texto foi construído mediante a intervenção das pesquisadoras que colaboraram para o aprimoramento das competências textuais dos sujeitos. Conforme afirma Costa (2009), as atividades de interpretação exigem a observação de todos os elementos da tirinha na construção de sentido, ou seja, uma generalização. É importante ressaltarmos que o sentido será construído considerando diversos fatores, os quais atuam dentro de um processo interativo, ou seja, as tirinhas, enquanto gênero amparado no processo interativo, colaboram no desenvolvimento linguístico desses sujeitos, além de aprimorar suas competências comunicativas.

6. Considerações finais

Os resultados obtidos por meio dos encontros realizados com os jovens do grupo Fala Down, com as vídeochamadas e as atividades com Tirinhas, evidenciam a dificuldade de jovens com T21 em realizar a leitura das Tirinhas observando pequenos detalhes que se tornam significativos para a interpretação, com consequentes progressos na capacidade de abstração e de relação dos fatos a ideias elípticas. Com as intervenções realizadas pelas pesquisadoras, os jovens conseguiram avançar em suas redes de associações de ideias e demonstrando consolidar novos repertórios.

Os dados corroboram com a Teoria Histórico-Cultural quando demonstram que, por meio da interação com o outro/orientador e de um

contexto problematizador, é possível que jovens com T21 atendam às expectativas quanto à leitura de elementos não verbais presentes nas Tiras. Se os processos das funções mentais superiores serão organizados ao longo da ontogênese, os desafios serão importantes para que as pessoas com T21 utilizem o seu potencial cognitivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LEONTIEV, A. *Actividad, consciencia y personalidad*. México: Cartago, 1984.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP, 1981.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: UFPE, 2010.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *A. Relações entre texto falado e texto escrito: semelhanças e diferenças*. Recife: UFPE, 1995.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. *Aprendizaje y desarrollo intelectual em la edad escolar*. In: LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.; VIGOTSKI, L.S. *Psicologia y pedagogia*. Madrid: Akal, 1986.

_____. *Defectologia: obras escogidas V*. Madrid: Visor, 1997.

**A GLOBALIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E AS SUAS
INFLUÊNCIAS NA LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II NO CONTEXTO
PÓS-PANDEMIA: QUAIS AS ESTRATÉGIAS?**

Priscilla Maria Faraco Rosa (UENF)

priscillafaraco123@gmail.com

Lidiane Silva Torres (UENF)

lidiholly@hotmail.com

RESUMO

A globalização das tecnologias digitais no contexto pandêmico elevou a comunicação e a linguagem a patamares jamais vistos anteriormente. Se por um lado, as tecnologias reconfiguraram as formas de se relacionar e de se comunicar na pandemia da Covid-19 possibilitando novas interações sociais, por outro lado, as tecnologias digitais impactaram de diversas formas na comunicação e na linguagem oral e escrita dos alunos do ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano, com idade entre 11 e 14 anos, que retornaram para o ensino letivo presencial no ano de 2022, após um ano de ensino remoto. Diante disso, o presente ensaio, visa compreender através de uma revisão integrativa de literatura, dois contextos temporais: 1) compreender os impactos das linguagens digitais no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças durante o contexto de isolamento social, e 2) evidenciar quais os desafios e as estratégias vêm sendo adotadas no contexto pós-pandemia de retorno presencial das atividades escolares por cinco professores de duas escolas do Rio de Janeiro e São Paulo, para enfrentar os impactos e os efeitos negativos no desenvolvimento da criança. Além disso, após dois anos de pandemia alguns estudos revelam características similares com autismo social em crianças nessa faixa etária e principalmente impactos na linguagem escrita das crianças. Por isso, um dos resultados desse estudo é a necessidade cada vez maior de pesquisas voltadas para o cenário pós-pandemia e a saúde infantil, ao identificarmos que os alunos com desenvolvimento comprometido nesses dois anos de isolamento físico podem levar alguns anos para ser recuperado.

Palavras-chave:

Linguagens digitais. Desenvolvimento linguístico. Saúde infantil.

ABSTRACT

The globalization of digital technologies in the pandemic context has raised communication and language to levels never seen before. If, on the one hand, technologies have reconfigured the ways of relating and communicating in the Covid-19 pandemic, enabling new social interactions, on the other hand, digital technologies have impacted in different ways on communication and on the oral and written language of students. elementary school II, from 6th to 9th grade, aged between 11 and 14 years old, who returned to face-to-face teaching in 2022, after a year of remote teaching. In view of this, the present essay aims to understand, through an integrative literature review, two temporal contexts: 1) to understand the impacts of digital

languages on the linguistic and cognitive development of children during the context of social isolation, and 2) to highlight which Challenges and strategies have been adopted in the post-pandemic context of face-to-face return to school activities by five teachers from two schools in Rio de Janeiro and São Paulo, to face the impacts and negative effects on children's development. In addition, after two years of the pandemic, some studies reveal similar characteristics with social autism in children in this age group and mainly impacts on children's written language. Therefore, one of the results of this study is the increasing need for research aimed at the post-pandemic scenario and child health, as we identify that students with compromised development in these two years of physical isolation may take a few years to be recovered.

Keywords:

Child health. Digital languages. Language development.

1. Considerações iniciais

Este ensaio tem como foco central apresentar nossas inquietações produzidas em nosso campo de pesquisa a alguns anos, os efeitos das tecnologias digitais no desenvolvimento infantil quando utilizados de forma prolongada. Aqui, passamos para uma parte avançada de nossas pesquisas ao tentar dialogar com o contexto empírico vivenciado por alguns sujeitos de nossa pesquisa, os professores e pedagogos no chão da escola básica.

Como já identificado em nossas pesquisas anteriores o uso prolongado de exposição das crianças as telas digitais parecem exercer influência negativa sobre a linguagem e comunicação dessas crianças no ensino infantil, com destaque para as crianças na fase escolar, do 6º ao 9º ano, com idade entre 11 e 14 anos, que retornaram para o ensino letivo presencial no ano de 2022, após um ano de ensino remoto.

Vale lembrar que a educação infantil teve suas atividades presenciais interrompidas com a chegada da pandemia da Covid-19, em dezembro de 2019, retornando de forma remota no de 2020, no modelo híbrido em 2021 e no modelo totalmente presencial somente em 2022. O isolamento físico utilizado como principal medida para tentar barrar a contaminação em massa da população na verdade revela dois contextos importantes neste ensaio: Sepor um lado, as tecnologias reconfiguraram as formas de se relacionar e de se comunicar na pandemia da Covid-19 possibilitando novas interações sociais, por outro lado, as tecnologias digitais parecem ter impactado de diversas formas na comunicação e na linguagem oral e escrita das crianças no ensino infantil. Tal constatação é feita pelos sujeitos de nossa pesquisa que relataram que grande parte dos alunos estão com sintomas de distúrbio do déficit de atenção com hipera-

tividade e com dificuldades na linguagem oral e escrita nesse primeiro bimestre presencial em duas escolas da rede pública de São Paulo e Rio de Janeiro.

Tal contexto é identificado em diversos autores, como Kim (2018) e Costa (2016) que relacionam a existência de aumento de transtornos, dificuldade de socialização, distúrbios comportamentais, dependência de *smartphones*, atrasos na linguagem, comunicação, na escrita e saúde emocional. Diante disso, este ensaio se apresenta estruturado em dois momentos metodológicos e contexto temporais: o primeiro é uma revisão de literatura, para 1) compreender os impactos das linguagens digitais no desenvolvimento linguísticos e cognitivo das crianças, e o segundo tem como foco 2) evidenciar quais as estratégias vêm sendo adotadas no contexto pós-pandemia de retorno presencial das atividades escolares por professores para enfrentar os impactos e os efeitos negativos no desenvolvimento da criança.

Esse segundo momento foi feito uma análise qualitativa de entrevistas informais-ainda de forma inicial e exploratória – com cinco professores de duas escolas da rede pública de São Paulo e do Rio de Janeiro. Tal entrevista informal segundo Gil (1999) é a simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados em estudos exploratórios.

2. Revisão teórica

2.1. Linguagens digitais e suas influências no desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança na fase escolar

Antes de apresentarmos nossa temática central do qual nos ocupamos neste ensaio, consideramos importante discorrer ainda que brevemente, sobre algumas questões teórica-filosóficas centrais em nossas pesquisas sobre as concepções entre desenvolvimento e aprendizagem, como forma de explicitar as escolhas metodológicas assumidas neste trabalho (e em nossas pesquisas) ao contrapor algumas ideias bem difundidas em relação às linguagens digitais. Isso se dá conforme vem denunciando alguns autores, como Straburger (2015) e o campo da saúde infantil nos últimos anos, sobre as influências maléficas do uso das telas em longo por longos períodos.

Inicialmente, precisamos compreender como acontece o desenvolvimento da linguagem na criança. Aqui, nos apoiamos em Piaget e

Vygotsky para compreender o desenvolvimento da linguagem. Segundo Piaget o desenvolvimento cognitivo é dividido em quatro estágios e em cada um desses estágios “a criança desenvolve um conjunto de esquemas cognitivos que lhe ajuda a compreender o mundo e atuar sobre ele” (DIAS, 2010).

O primeiro estágio é o sensório-motor e para Piaget a linguagem tem origem nesse estágio (Cf. MIRANDA; SENRA, 2012). Esse estágio acontece do nascimento até os 2 anos. Nos subestágios deste período, o bebê e depois a criança começa a construir uma série de conceitos inevitáveis a evolução das capacidades intelectuais (Cf. DIAS, 2010). Nesse estágio Dias coloca ainda que “a atividade cognitiva é de natureza sensorial e motora, tendo como característica a ausência da função semiótica” (2010, p. 6).

O segundo estágio na teoria piagetiana é o desenvolvimento intelectual que ocorre dos dois anos aos sete anos de idade. Esse estágio é chamado de pré-operatório e, para Lewis e Wolkmar (1993 *apud* DIAS, 2010) ele se encontra dividido em dois momentos: 1) o pré-conceitual, nesse período ainda tem-se a incapacidade do pensamento lógico e o 2) intuitivo, quando inicia a descentração. É nesse estágio que vai aparecer o início da linguagem segundo a teoria piagetiana, além disso, a característica central é a transformação dos esquemas de ação em esquemas mentais (*Idibidem*).

O terceiro estágio piagetiano é o operatório concreto e acontece dos sete anos e se estende até os onze anos de idade, sendo caracterizado como uma fase de transição entre a ação e as estruturas lógicas de maneira geral. Ou seja, nesse estágio as crianças agem e operam no mundo concreto real e percebido dos eventos e dos objetos. É possível identificar nesse estágio duas ordens de operações: as lógico-matemáticas e as operações infralógicas (Cf. SOUZA; WESCHSLER 2014). As crianças então começam a utilizar processos de pensamento lógico limitado e começam a formar séries em agrupamento e a ordenar em classes com base em características comuns. E as operações infralógicas nessa etapa de desenvolvimento aparece sempre com base em algo concreto, uma vez que ainda não está formado a capacidade de abstração desse indivíduo, por isso, esse estágio é o penúltimo no nível de desenvolvimento (Cf. SOUZA; WESCHSLER 2014).

O último estágio é operatório-formal, se no anterior a criança ainda não tem a capacidade de abstração, nesse estágio a criança desenvolve

a abstração. Esse estágio acontece entre os 11 e 12 anos e a criança chega ao mundo das operações formais. Estas operações podem ser realizadas sobre hipóteses e não somente objetos, ou seja, “o raciocínio hipotético-dedutivo torna-se possível” (PÁDUA, 2009). Ainda para Pádua, se este é o último estágio do processo de desenvolvimento cognitivo, por outro lado, é a partir desse estágio que os indivíduos “avançam mais e mais em direção a raciocínios formais e abstratos” (PÁDUA, 2009, p. 33). Para Piaget essas abstrações podem ser divididas em duas: a empírica e a reflexiva (Ibid).

Se por um lado, a criança em Piaget tem um longo caminho a ser percorrido por estágios até seu desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky, o desenvolvimento da criança acontece em contato com o social. Significa dizer que “esse desenvolvimento se dá através da linguagem facilitada por instrumentos linguísticos/psicológicos/signos e experiências socioculturais” da criança, com grande destaque para a sociointeração como principal mediadora (OLIVEIRA, 1991, p. 45 *apud* NÓBREGA, 2004, p. 226).

A teoria sociointeracionista de Vygotsky coloca que a interação entre o meio e o indivíduo é essencial para seu desenvolvimento. Vygotsky centra sua teoria na construção da linguagem socializada. Ou seja, o desenvolvimento tem origem do externo para o interno, o que ele vai chamar de internalização pela maturação (Cf. TEIXEIRA, 2015). Segundo ele o ambiente pode favorecer ou impedir o desenvolvimento da criança. Essa internalização seria a absorção do conhecimento decorrente do contexto (Cf. TEIXEIRA, 2015). Enquanto Piaget pensa o desenvolvimento em um movimento “dentro-fora”, para Vygotsky o movimento acontece de “fora-dentro”.

Como o desenvolvimento linguístico e da comunicação da criança é influenciado pelo cognitivo e social, autores como Strasburger (2015) colocam que as linguagens digitais e o uso de tela de forma prolongada podem atrasar o desenvolvimento da criança na fase escolar. Como mostra o estudo feito pelos autores Heuvel *et al.* (2019), 893 crianças com 18 meses, que passaram 30 minutos por dia usando as telas de dispositivos móveis, apresentaram risco maior de atraso na linguagem oral, conforme apontam os pais. Isso acontece porque no período de desenvolvimento da linguagem e comunicação da criança a exposição prolongada às telas influencia no atraso do desenvolvimento. Como nessa fase de pré-linguagem as crianças precisam de interação com outras pessoas face a face e las não conseguem transferir o aprendizado das linguagens digitais (Cf.

ROCHA *et al.*, 2022).

Vale destacar que a relação entre o atraso de linguagem e o uso de telas não é uma temática recente no campo científico. No entanto, passa a ganhar mais destaque com o avanço da globalização das tecnologias desde a virada do milênio. Em um mundo contemporâneo globalizado cada vez modernizado as telas passam a ser utilizadas de diferentes formas. Com a pandemia as telas se tornaram o único meio para eliminar as barreiras geográficas. No entanto, elas parecem ter influenciado negativamente as crianças na fase escolar que passaram a ter o tempo maior de tela nesse período de isolamento físico.

Diante disso, crianças com atraso de linguagem começam a ser telereceptoras precocemente. Como muitas delas estão em fase de aprendizagem e de construção de vocabulário oral e escrita, o atraso segue para o processo de escolarização e oralização da criança. Isso pode ser visto em nossos dados explicitados no próximo item, em que as crianças do 6º e 7º ano se encontram em atraso de desenvolvimento cognitivo, de linguagem oral e escrita e de desenvolvimento social devido aos dois anos de pandemia.

3. Alguns resultados...

3.1. Percepções, inquietações e os desafios na sala de aula: quais as estratégias vêm sendo realizadas?

Este item pretende explicitar entrevistas informais feitas com cinco professores de duas escolas da rede pública de São Paulo e do Rio de Janeiro. As entrevistas exploratórias tiveram como objetivo a primeira aproximação com os professores que atuam no ensino básico. Dois professores atuam na disciplina de geografia nos 8º e 9º anos, uma professora atua na disciplina de ciências e um professor que leciona história nos 6º e 7º anos, e uma professora de formação básica que atua como professora de reforço na escola de São Paulo.

O primeiro destaque a ser feito neste ensaio é que com o período de isolamento físico e com o ensino híbrido os alunos se encontram com dois anos de déficit de aprendizagem. Isso acontece por dois motivos: o primeiro, devido ao governo estadual decidir não reprovar os alunos com desempenho insatisfatório em 2021 e, o segundo é que estes alunos seguiram para as séries seguintes sem desempenho e sem a aprendizagem esperada para essas séries. Portanto, alguns alunos que se encontram no

6º e 7º ano, na verdade apresentam níveis de conhecimento ainda em construção das séries anteriores, sendo de 4º e 5º no ensino fundamental I, e, os alunos que seguiram para o 8º e 9º são alunos dos primeiros anos do fundamental II.

Tal evidência explicitada acima pelos professores entrevistados na verdade revela o contexto nacional em que os alunos do ensino regular da escola pública se encontram, em que os dois anos de ensino híbrido parece ter parado no tempo para esses alunos em relação ao seu desenvolvimento. Segundo colocam diversas pesquisas veiculadas na *internet*, a pandemia acentuou a defasagem escolar. Para Barretto (2022), as lacunas de aprendizagem aumentaram de acordo com a idade dos alunos. Além disso, os estudantes têm até quatro anos de defasagem escolar com a pandemia (Cf. BARRETO, 2022).

Segundo os professores entrevistados, o primeiro diagnóstico feito em sala de aula para identificar o nível de aprendizagem aconteceu pela aplicação de duas provas, uma de matemática e um português, mas é com o dia a dia na sala de aula que as assimetrias e a defasagem escolar e no desenvolvimento são gritantes (Professora de ciências, 2022). Para a mesma professora os alunos tem enfrentado diversas dificuldades no retorno totalmente presencial: o primeiro é a ser aluno novamente, pois o período híbrido impossibilitava as interações e a construção das relações sociais no ambiente escolar. Vygotsky já falava da importância das interações com outros indivíduos e o ambiente, como parte importante do desenvolvimento da criança. Para ele, grande parte do desenvolvimento do aluno acontece com as interações sociais e culturais estabelecidas com a sua realidade social (Cf. VYGOTSKY, 1991).

O segundo destaque a ser feito neste ensaio é que os professores tem diagnosticado em cada turma que lecionam pelo menos três alunos (dos 35 de cada sala) com alguma defasagem ou atraso de aprendizado. Após esse diagnóstico inicial esses alunos são encaminhados para o reforço escolar que acontece no período regular da aula ou no contraturno do estudante. Para a professora de reforço escolar em trinta anos em que atua no chão da escola básica esse é o ano em que ela mais tem alunos no reforço escolar. Segundo ela o maior atraso apresentado pelos alunos que frequentam as aulas de reforço é com a linguagem escrita. Muitos seguiram para as séries seguintes sem a devida alfabetização. Dos vinte alunos que frequentam o reforço pelo menos oito não sabem ler e escrever. Em uma das nossas entrevistas coletivas com os professores a fala da professora de grafia se destaca: “muitos apresentam dificuldade cognitiva

de abstração... além disso tem crianças no 9º ano que não sabem ler e escrever” (Professora de geografia, 2022).

Quando questionados sobre as dificuldades nesse retorno presencial em sala de aula todos foram enfáticos “um dos maiores problemas tem sido o uso do celular em sala de aula”. Segundo a professora de geografia que leciona para o 8º ano, tem crianças que não sabem ler e escrever e são “copistas”. Ou seja, elas copiam do quadro, mas não são alfabetizados. No entanto, passam grande parte do tempo da aula no celular em jogos eletrônicos. Já o professor de História relatou que em suas aulas, no período da manhã, tem alunos que sempre estão dormindo nos dois primeiros tempos, porque perdem o sono e ficam nas telas até tarde. Em relação a perda de sono autores como Krupa *et al.* (2019) relatam que o uso demasiado das telas provoca a redução da interação social, desregula o sono e a facilita a exposição de conteúdos impróprios.

O terceiro destaque a ser feito pelos professores é que muitos alunos tem dificuldade de interação social e quando relatado para os responsáveis os mesmos disseram que estes alunos passam mais tempo mergulhados na vida digital do que na vida real. Alguns autores têm levantado a hipótese de “autismo social”, porque desde que os dispositivos eletrônicos começaram a ser introduzidos no cotidiano das crianças e adolescentes se tornaram mais solitários e introvertidos, deixando-os sem interesse de socialização (Cf. VICTORIN, 2018 *apud* ROCHA *et al.*, 2022).

Diante das dificuldades apresentadas nesse primeiro momento de fase exploratória foi perguntado também para os professores entrevistados quais as estratégias que vem sendo mobilizadas pelos professores e corpo pedagógico para enfrentar essa realidade de defasagem educacional dos alunos no ensino infantil. Dentre elas foram citadas a interdisciplinaridade como possibilidade de prática pedagógica no processo de aprendizagem desses alunos com defasagem de aprendizagem. Com isso, o reforço na escola de São Paulo tem sido pensado para o 2º Bimestre de forma interdisciplinar com os professores, com a ajuda da professora da educação básica e com a psicóloga da escola. Uma estratégia que vem sendo colocada pelas escolas tem sido os projetos interdisciplinares como forma de novas aprendizagens para esses alunos.

Destarte, vale acrescentar que os efeitos da pandemia serão sentidos durante um longo prazo ainda pelas diferentes parcelas da sociedade, com destaque para as crianças no ensino infantil, pois além das dificuldades de aprendizagem e defasagem, muitas precisam lidar ainda com as

perdas familiares pela Covid-19.

4. Considerações finais

O ensaio buscou analisar os efeitos das tecnologias digitais no desenvolvimento infantil e de forma exploratória apresentar percepções, inquietações e os desafios vividos por professores que atuam no chão da escola básica. Tomar educação básica e a saúde infantil como temática neste trabalho nos ajuda a fortalecer um campo de enfrentamento que não é recente, mas que ficou mais evidente com a pandemia e o uso demasiado das telas nesse contexto, a defasagem escolar e os cuidados com uma possível evasão desses alunos.

Diante das explicitações apresentadas ao longo deste ensaio, é possível concluir ainda de forma inicial que o cenário pós-pandemia revela um contexto bastante complexo na educação básica brasileira. Por isso, destaca-se a urgência e a necessidade cada vez maior de pesquisas voltadas para o cenário pós-pandemia e a saúde infantil, ao identificarmos que os alunos com desenvolvimento comprometido nesses dois anos de isolamento físico podem levar diversos anos para se recuperar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETTO, Eduardo. Estudantes brasileiros têm até 4 anos de defasagem escolar na pandemia. *Metrópoles*, 02 de março de 2022. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/estudantes-brasileiros-tem-ate-4-anos-de-defasagem-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 16 abril. 2022.

DIAS, Fernanda. O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. *Letrônica*, v. 3, n. 2, p. 107-19, 2010.

HEUVEL, Meta Van Den et al. Mobile media device use is associated with expressivel anguage delay in 18-month-old children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, v. 40, n. 2, p. 99, 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KRUPA, Murugesan *et al*. Relationship between screen time and mother children reciprocal interaction in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *The Indian Journal of Pediatrics*, v.

86, n. 4, p. 394, 2019.

MIRANDA, Josete Barbosa; SENRA, Luciana Xavier. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Matuрана. *O portal dos psicólogos*, p. 1-16, 2012. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0306. Acesso em: 05 abr. 2022.

NÓBREGA, Eliza Viegas Brilhante da. Vygotsky e Piaget: Uma Visão paralela. *Revista de Pós-graduação em Letras*, v. 6, n. 2/1, p. 225-31, João Pessoa: UFPB, 2004.

PADUA, Gelson Luiz Daldegan. A epistemologia genética de Jean Piaget. *Revista FACECC*, v. 1, n. 2, 2009.

ROCHA, Maressa Ferreira de Alencar *et al.* Consequências do uso excessivo de telas para a saúde infantil: uma revisão integrativa da literatura. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 4, p. e39211427476-e39211427476, 2022.

SOUZA, Natália Moreira de; WECHSLER, Amanda Muglia. Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, v. 1, n. 1, p. 134-50, São Paulo, 2014.

TEIXEIRA, Hélio. Teoria do desenvolvimento cognitivo de Lev Vygotsky. In: TEIXEIRA, H. 07 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-do-desenvolvimento-cognitivo-de-lev-vygotsky/>. Acesso em: 06 abr.2022.

VYGOTSKI, Levi Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991

**A GRAMÁTICA DE FERNÃO DE OLIVEIRA: A ORIGEM DA
LÍNGUA PORTUGUESA E SEUS IMPACTOS POLÍTICOS,
CULTURAIS E SOCIAIS NO SÉCULO XVI**

Stephanie Cunha dos Santos da Silva (UFF)

cunhastephanie@id.uff.br

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

Sendo a língua um componente fundamental para constituição dos indivíduos, para a maneira que se organizam socialmente e constroem suas instituições políticas, o presente trabalho tem por objetivo debater a respeito da importância histórica da elaboração da primeira gramática da língua portuguesa elaborada por Fernão de Oliveira no ano de 1536, em Lisboa. Buscar-se-á desenvolver uma análise histórico-linguística do documento medieval a fim de entender em que medida a tradição gramatical latina influi na construção de uma intelectualidade portuguesa. Para tanto, lançaremos mão do aparato metodológico da historiografia linguística desenvolvida por Pierre Swiggers (2012) e Konrad Koerner (2014) os quais apontam três princípios: o da contextualização, o da imanência e o da adequação. Assim, o trabalho se apresenta como uma pesquisa interdisciplinar entre os campos da História e da Linguística.

Palavras-chave:

Gramática portuguesa. Historiografia linguística. Fernão de Oliveira.

ABSTRACT

Since language is a fundamental component for the constitution of individuals, for the way they organize themselves socially and build their political institutions, the present work aims to debate about the historical importance of the elaboration of the first grammar of the Portuguese language elaborated by Fernão de Oliveira in 1536, in Lisbon. It will seek to develop a historical-linguistic analysis of the medieval document in order to understand to what extent the Latin grammatical tradition influences the construction of a Portuguese intellectuality. To this end, we will make use of the methodological apparatus of linguistic historiography developed by Pierre Swiggers (2012) and Konrad Koerner (2014) which point to three principles: contextualization, immanence and adequacy. Thus, the work presents itself as an interdisciplinary research between the fields of History and Linguistics.

Keywords:

Linguistic historiography. Portuguese grammar. Fernão de Oliveira.

1. Introdução

O gramático Brasileiro Evanildo Bechara (2009) afirma que a língua portuguesa é herdeira direta do latim representando assim uma

continuação cultural do pensamento ocidental latino ao longo dos séculos. Deste modo, se pode pensar em um processo de continuidade ao falar da tradição gramatical que remonta a cultura grega de organização do pensamento que por meio dos romanos chega ao mundo contemporâneo. Sendo a língua um elemento de suma importância para a organização social e política das sociedades a elaboração de uma gramática de língua portuguesa pelo gramático, filólogo, historiador, cartógrafo, frade, diplomata, marinheiro e teórico de guerra Fernão de Oliveira no ano de 1536, em Lisboa revela aspectos que vão muito além das questões linguísticas. Por esta razão o objetivo do presente trabalho é entender de que maneira a elaboração de um tratado gramatical representa dentro de um contexto político-social como o da sociedade portuguesa quinhentista.

A gramatização de uma língua permite sua cristalização no espaço-tempo que leva esse sistema a ser conhecido e analisado ao longo dos séculos. O latim serve de base para constituição das línguas românicas e se configura como uma espécie de vínculo entre a comunidade intelectual falante do português. Por isso, é possível observar o interesse por esta documentação em outras localidades, inclusive em outras nacionalidades, como nas universidades do Brasil onde no banco de dados se encontram trabalhos sobre Fernão de Oliveira. Para proceder a pesquisa a metodologia aplicada será aquela proposta por Pierre Swiggers e Konrad Koerner, que propõem três princípios fundamentais: o princípio da contextualização, o da imanência e o princípio da adequação.

2. A sociedade medieval portuguesa: o processo de construção de uma intelectualidade

Alexandre Herculano foi, segundo o *site* do Camões I.P., um escritor e historiador português nascido em 1810 que ao longo de sua vida se mostrou um personagem ativo nos debates políticos e intelectuais. Sendo opositor ao regime absolutista de D. Miguel e se envolvendo na conspiração de 21, Herculano exila-se na Inglaterra e na França. Ana Maria dos Santos Marques ao escrever para o *site* do Camões I.P. afirma:

Em 1839, é nomeado por D. Fernando bibliotecário-mor das Reais Bibliotecas das Necessidades e da Ajuda. Nesta altura, entrega-se a um sistemático trabalho de pesquisa, influenciado pelos historiadores franceses Thierry e Guizot, de que resulta a publicação, em 1842, na Revista Universal Lisbonense, das “Cartas sobre a História de Portugal”. Estas constituem o ponto de partida para a História de Portugal, cujo primeiro volume sai em 1846 (os três seguintes em 1847, 1849 e 1853) e origina uma acesa polémica.

mica com o clero porque nele é posto em causa o “milagre de Ourique”; os textos desta polémica estão reunidos nos opúsculos *Eu e o Clero* e *Solemnia Verba*, publicados em 1850. É encarregado pela Academia Real das Ciências de recolher documentos antigos para a coletânea *Portugaliae Monumenta Historica* e, por isso, percorre várias regiões do país. Dessas viagens nasce *Cenas de um Ano da Minha Vida e Apontamentos de Viagem* (1853-1854). O contacto direto com a realidade nacional reforça a sua convicção de que o país necessitava de reformas a vários níveis: educativo, administrativo e económico. (CAMÕES I.P.)

Entender quem foi esse escritor e historiador é um passo elementar para analisar os seus escritos sobre Portugal. Suas narrativas históricas inauguram um novo gênero na literatura portuguesa: o romance histórico, “no qual o autor pode pôr em prática as qualidades de investigador do passado, principalmente da Idade Média, e os seus propósitos pedagógicos” (CAMÕES I.P.). Em sua obra, *História de Portugal*: desde o começo da Monarquia até ao fim do reinado de Afonso III, Herculano inicia abordando um pouco sobre a classe ilustrada portuguesa em sua gênese, a respeito da qual aponta que

Nas universidades e nas escolas, nos mosteiros e nas palestras literárias chegou a ser vergonhoso o uso da própria língua: estudavam-se com afincos os monumentos de todo o gênero relativo à vida civil antiga, e os eruditos a tal ponto se embebiavam nessa existência de convenção, que nos seus escritos quase que não se encontrava uma sentença, uma alusão, uma ideia, que não seja tirada de livros gregos ou romanos. (HERCULANO, 1980, p. 33)

Existia um apreço tão grande pela Antiguidade que “O presente era ele uma tradição; o passado uma existência real” (HERCULANO, 1980, p. 34). Alexandre Herculano (1863) em sua análise remonta ao período de domínio romano para compreender de que maneira a sociedade portuguesa pode ser lida:

Se o trato com as nações barbaras teve poderosa influencia no idioma latino, qual não devia ser a deste nos dos povos conquistados, quando um dos meios que a política romana considerava como mais eficazes para consolidar o seu domínio era a introdução da própria linguagem? “Trabalharam – diz S. Agostinho – para que a altiva Roma não só impusesse o seu jugo aos povos vencidos, mas até a sua língua depois de associados pela paz”. A organização administrativa das províncias novamente adquiridas era, de feito, a mais conveniente para obter semelhante fim. (HERCULANO, 1980, p. 69)

Deste modo, o autor demonstra a influência do latim no processo formativo português o que é fundamental para elucidar-nos a respeito da estruturação e consolidação do português bem como as bases necessárias para seu desenvolvimento. Alexandre Herculano em vários momentos de

seu trabalho aborda o período de domínio romano e a influência que este fato trouxe a história portuguesa de forma que, sendo ele próprio hoje uma fonte histórica do período em que viveu, pode-se dizer que a vinculação com a cultura “clássica” fez e faz parte da construção da identidade portuguesa desde o medievo até a contemporaneidade. Assim, no processo de formação da intelectualidade portuguesa será no mundo clássico onde se buscará os padrões estéticos, filosóficos e indenitários. Esse resgate, que em muitos momentos se configura até mesmo como um processo de continuação da cultura clássica pode ser percebido na vida e obra de Fernão de Oliveira.

O período em que viveu Oliveira é marcado inicialmente pela sucessão régia entre D. Manuel que morre devido ao contágio por uma epidemia de modorra em 1521, sendo sucedido pelo seu filho D. João III, a 19 de Dezembro de 1521 (Cf. MATTOSO, 1997, p. 449). A respeito do reinado de D. João III, Mattoso aponta:

João III vai continuar a política de construção de um aparelho burocrático mais eficaz, como vinha a ser prosseguido pelos monarcas anteriores: recorde-se o numeramento de 1527-1532, com a sequestrada divisão do Reino em novas correições e a erecção de novas dioceses, a criação de novos tribunais, como a Mesa da Consciência e Ordens e o Santo Ofício da Inquisição, a redefinição de funções do chanceler-mor, do chanceler da Casa da Suplicação e do juiz da Chancelaria e o novo regimento dos desembargadores do Paço. Manteve, no entanto, um governo restrito. Em vez de magistrados com uma formação letrada superior, os altos cargos são ocupados por senhores e eclesiásticos dedicados; também tarimbeiros do serviço régio, como Pêro d'Alcáçova Carneiro. Este confessa a sua fraca bagagem escolar, pois pouco latim aprendera até aos 13 anos, idade em que começou logo a exercitar-se no ofício de secretário. E secretário, por vezes fazendo figura de escrívão da puridade, foi o lugar de confiança junto do rei que ocupou durante muitos anos - o pai, António Carneiro, servira D. Afonso V, D. João II, D. Manuel e ainda D. João III (Relações, 1937, p. X). Os Carneiros parecem ter sido os grandes responsáveis pela execução da política internacional, em que a opinião de D. Catarina seria a de maior peso, como em matéria ultramarina as do infante D. Luís e do conde da Castanheira (Dias, 1969, vol. II, p. 793, n.º 1; Deswarte-Rosa, 1991, pp. 243-298). (MATTOSO, 1997, p. 450)

O autor ainda chama a atenção para a força das influências cortesãs, a partilha de poderes com os demais corpos constituídos, senhores (eclesiásticos e leigos) e conselhos, teria se dado como uma tentativa da realeza de se superiorizar a todos os súditos apesar de, como salienta Mattoso (1997), não significar que o rei passe a reinar sobre iguais (Cf. MATTOSO, 1997, p. 71). O rei passa a jogar com as desigualdades existentes na sociedade, preferindo a mercê personalizada que era aquela que

o permitia ir equilibrando a distribuição de rendas, não dispensará as assembleias de todo, fará uso das mesmas apenas quando lhe for conveniente (Cf. MATTOSO, 1997). O professor José Mattoso (1997) ainda aponta que: “Reunião dos três estados do Reino – o clero, a nobreza e o povo, segundo uma estratificação cada vez menos precisa e menos significativa -, as cortes não reúnem sem ser a chamado do rei ou de um seu representante (regentes ou governadores)” (MATTOSO, 1997, p. 71).

No que tange a língua e a literatura é de se destacar que no início do século XV ocupava importante papel o castelhano, que se firmava como a língua mais relevante da cristandade até o momento, sendo em 1492 o ano de publicação da primeira Gramática sobre la Lengua Castellana elaborada por Antônio de Nebrija (Cf. MATTOSO, 1997). Muito dessa proeminência do castelhano em detrimento de outras pode ser explicado talvez pela ausência de uma linguagem escrita, que fosse suficientemente estruturada (Cf. MATTOSO, 1997), seja qual for a razão era um fato que as obras literárias em Portugal era majoritariamente elaboradas em língua castelhana, era necessário um maior florescer da língua portuguesa bem como um introdução da mesma como a linguagem da cultura, da tradição, do império. Grande era a pretensão de Nebrija ao constituir sua obra a respeito do qual Mattoso (1997) aponta:

Sem sair dos mesmos círculos cortesãos, note-se que Nebrija, ao fixar as regras de um idioma vernáculo, pretendia elevar o castelhano à categoria reservada ao latim e ao grego. O programa era ambicioso. Antes de mais, tratava-se de conferir o máximo de prestígio à única língua que, r momento da união das coroas de Castela e de Aragão, podia resolver os problemas da diversidade linguística peninsular. Ora, o prestígio de uma língua, considerada «sueta y fuera de regla», nã consistia na aprovação dos seus usos, nem das suas formas mais elaboradas literariamente, m em investi-la dos modelos da Antiguidade. Por isso, a Gramática sobre la Lengua tem de s devolvida ao seu contexto mais pertinente: o trabalho filológico sobre o latim. O latim e a eloquen dos clássicos deviam ser a base de uma nova cultura humanista (Rico, 1991, p. 36-43). (MATTOSO, 1997, p. 320)

Deste modo, a elaboração de um tratado de língua portuguesa se configura como um marco fundamental para o pensamento português bem como para a fundação de uma intelectualidade, trata-se de instituir um programa segundo o qual a língua deverá acompanhar o Império, esse movimento em muito se inspira no que já foi observado no escrito de Nebrija (MATTOSO, 1997).

3. Fernão de oliveira: o frade, intelectual e gramático

Ao falar sobre quem foi Fernão de Oliveira, Thais Araújo e Ana Barbuto (2012) em seu artigo o descrevem como gramático, filólogo, historiador, cartógrafo, frade, diplomata, marinheiro e teórico da guerra e da construção naval. Um homem multifacetado e que elaborou obras de grande importância para a história de Portugal. Nascido em 1507, de origem humilde, Fernão inicia sua formação religiosa em 1520 na cidade de Évora no Convento Dominicano (Cf. ARAÚJO; BARBUTO, 2012). Não se sabe ao certo quais foram as circunstâncias que o levaram em 1532 a abandonar o convento e se refugiar em Castela, mas sabe-se que após 1540 o frade fez muitas viagens internacionais, chegando a se alistar por duas vezes em naus francesas, sendo capturado no Canal da Mancha pela frota inglesa cai nas graças de Henrique VIII, de modo que regressa a Portugal apenas em 1547 (Cf. ARAÚJO; BARBUTO, 2012). Por suas opiniões políticas é preso pela Inquisição pelo período de três anos.

Fernão obtém liberdade apenas em 1550, tendo que confessar seus erros e reassumir o caráter sacerdotal (Cf. ARAÚJO; BARBUTO, 2012). Fernão em seus escritos demonstra uma forte influência do pensamento renascentista, baseando-se nos tratados latinos, é classificada como uma das “Gramáticas estendidas do latim”, mas Thais Araújo e Ana Barbuto (2012) salientam que “deve-se destacar, entretanto, que, diferentemente dos autores dos compêndios gramaticais latinos, que tinham uma grande quantidade de estudos para os apoiarem, os vernaculistas, como Nebrija e Oliveira, tendo em vista o pioneirismo de seus intentos, tinham a árdua missão de descrever línguas sobre as quais pouco se sabia” (ARAÚJO; BARBUTO, 2012, p. 96).

O professor José Mattoso acredita que o esforço empreendido, inicialmente por Nebrija em relação a língua Castelhana, e posteriormente por Fernão de Oliveira se constituía primeiramente como uma forma de criar um programa onde a língua acompanhasse o Império e em segundo lugar, o aprofundamento do mesmo trabalho sobre a língua tendo por base os modelos clássicos do grego e do latim, colocando-os a serviço do português (Cf. MATTOSO, 1997). Desta forma, observa a vida e obra de Fernão de Oliveira é entender que se constitui como um período de inauguração de uma nova forma de se pensar, novas demandas estabelecidas pelo mundo Ultramar, bem como uma maior complexificação da sociedade com suas estruturas de corte mais bem definidas e burocráticas, a emergência de um pensamento humanístico renascentista que tinha por base os modelos clássicos aos moldes das demandas da sociedade daque-

le período. Em meio a esse cenário complexo, uma obra de gramática é muito mais que a cristalização de uma língua, não repousa apenas no campo da cultura e da sociedade, envolve a política e a identidade. A respeito do humanismo, aponta que

O Humanismo, atingindo o âmago da sociedade nos seus hábitos, nos seus gostos e na sua mentalidade, foi um impulso de simpatia, de imitação e de estudo, que teve como objecto o ressurgimento das formas de arte, literatura e filosofia da Antiguidade Greco-Latina (*studia humanitatis*). Deste modo, o homem, pela análise da herança dos autores clássicos, considerados como os máximos representantes das artes *humanitatis* ou *litteræ humaniores*, julgou tornar-se mais humano ou mais plenamente homem, desenvolvendo as capacidades físicas, intelectuais e morais, à imagem dos mestres da sabedoria e da ciência, da arte e da virtude, que Atenas e Roma tinham encarnado e revelado e que o Cristianismo tinha prolongado com outro espírito. No seu significado ideal, o Humanismo designa uma concepção do mundo e da existência que tem por centro o homem, fundamento, sujeito e fim de quaisquer instituições e movimentos. (MORAES, 2009, p. 47)

Um exemplo claro desse humanismo presente nos escritos de Fernão de Oliveira está no fragmento da página 13:

O estado da fortuna pode conceder ou tirar favor aos estudos liberais: e esses estudos fazem mais durar a gloria da terra em que florescem. Porque Grécia e Roma só por isso ainda vivem porque quando senhoreavam o mundo mandaram a todas as gentes a eles sujeitas aprender suas línguas: e em elas escreviam muitas boas doutrinas e não somente o que entendiam escreviam nelas: mas também trasladavam para elas todo o bom que liam em outras. (OLIVEIRA, 1536, p. 13)

A concepção de que as artes liberais fazem perpetuar a glória de onde florescem é completamente vinculada a essa formação humanística que por meio de uma aproximação como o mundo natural (no caso deste fragmento essa aproximação é perceptível por meio do emprego do termo “florescem”) que remonta a uma tradição que vem desde períodos muito remotos com a difusão do estoicismo grego, que alcança os romanos por meio dos escritos de Cícero. O resgate ao mundo clássico não é feito de forma desmedida, é visível a preocupação do autor em instrumentalizar essa memória por meio da lembrança de uma prática romana de dominação por meio da implementação do latim bem como a prática de traduzir os textos de outras línguas para o latim, como foi o caso de obras canônicas gregas que foram passadas ao latim como Homero.

Em um contexto de expansão portuguesa e consolidação do império o que é apresentado por Fernão de Oliveira é mais que uma sistematização do português é uma política de “conquista” pertinente ao que se

vivia em Portugal no período em que elabora sua obra. Oliveira se baseia em Nebrija e busca referência nos compêndios latinos, citando até mesmo Quintiliano (1536), mas seu objetivo maior é firmar o português como uma língua maior por pertencer a notável gente (Cf. BATISTA, 2010).

Fernão de Oliveira ainda orienta: “Então desconfiemos da nossa língua porque os homens fazem a língua e não a língua os homens” (1536, p. 13). Neste fragmento há uma ideia interessante que é a da língua enquanto um constructo social elaborada dentro do seio de uma sociedade por seus indivíduos. O autor continua sua explanação dando exemplo das línguas grega e latina, que inicialmente eram “grosseiras”, mas que foram recebendo o devido polimento com o passar dos anos (1536, p. 14). Ao contrário dos tratados latinos de gramática, o frade nos seus comentários busca descrever a língua apontando sua singularidade em detrimento de outras, essa peculiaridade repousaria justamente na fala. O gramático português inicia sua explicação sobre a fonética, por assim dizer, apontando:

Examinemos a melodia da nossa língua e essa guardemos como fizeram outras gentes, e isto desde as mais pequenas tomando as vozes e cada uma por si e vendo em elas quantos diversos movimentos faz a boca com também diversidade do som e em que parte da boca se faz cada movimento porque nisto se pode discutir mais distintamente o próprio de cada língua. (OLIVEIRA, 1536, p. 17)

Neste fragmento o autor revela a importância de registrar a língua, a exemplo de várias outras sociedades que o fizeram, bem como a relevância de se atentar mais do que a estrutura sintática, a mecânica da fala. Durante diversos momentos do seu trabalho pode se observar um esforço em demonstrar em que partes a língua portuguesa se distingue das demais e como ela pode ser compreendida.

Sua descrição revela ainda um caráter didático já que há uma preocupação em comentar as maneiras que se pode fazer para alcançar aquilo que seria segundo ele a língua portuguesa. Ele reconhece ainda as afinidades linguísticas existentes entre os povos, como é perceptível na passagem:

E assim e verdade que os gregos com os latinos: e os hebraicos com os árabicos: e nós com os castelhanos que fomos mais vizinhos concorremos muitas vezes em umas mesmas vozes e letras: e com tudo não tanto que fique alguma particularidade a cada um por si uma só voz e com as mesmas letras e a nós e aos castelhanos guerra e papel: e no pronunciar quem não sentir a diferença que temos porque eles escondem-se e nós abrimos

mais a boca: e quase podemos dizer que o que da a entender Horácio na Arte Poética dos gregos e latinos temos entre nós e os castelhanos: porque a eles deu a natureza afeiçoar o que querem dizer: e nós falamos boqui cheios com mais majestade e firmeza. (OLIVEIRA, 1536, p. 18)

Por vezes, comparado com a língua atual a escrita de Fernão pode carecer de sentido ou demandar certas adaptações que são compreensíveis dentro do processo de formação da língua que pressupõe continuidades e descontinuidades. Fato é que no fragmento o frade português aponta o parentesco linguístico e até mesmo uma certa concorrência existente entre determinadas línguas. Ao se referir ao português comenta sobre a proximidade com o castelhano, mas reafirma a singularidade de sua língua do ponto de vista da fonética.

Antes da formação da gramática do português é possível observar outro trato gramatical feito em Portugal, só que este tratava a respeito do latim e se configurava como uma cópia daquilo que foi elaborado por Donato no Império Tardio. A respeito deste documento tem-se o trabalho de Gonçalo Fernandes (2016) intitulado *A Ars minor donatiana do mosteiro de Alcobaça (séc. XIII) e a edição crítica de Holz (1981)*. O códice medieval de Alcobaça é desenvolvido no contexto de retomada da Península Ibérica. O códice em questão se configura como um documento importante para se compreender o período de formação do pensamento linguístico em Portugal, o que resultou posteriormente na formação da língua portuguesa, e sua gramatização.

Fernão de Oliveira constrói aquilo que nomeia de anotações de maneira a destacar o ineditismo do português frente a outras línguas, mas sempre tendo em mente o que se observava do latim e do grego. Uma das passagens na qual se observa mais claramente essa semelhança com o latim é ao falar sobre como se declina os nomes (p. 70).

O filólogo português aponta que “os nomes se declinam em gênero e números: em gêneros como moço, moça, em números como moço e moços, moça e moças”. Essa categorização apresenta uma diferença em relação a gramática latina na quantidade de gêneros e similaridade quanto aos números, como pode-se observar no fragmento do códice:

Genia nominum quot est? Quattuor. Que? Masculinum ut hic magister, femininum ut haec musa, neutrum ut hoc scamnum, commune, ut hic et haec sacerdos. est praeterea trium generum, quod omne dicitur, ut hic et haec et hoc felix; est epicoenon, id est promiscuum, ut passer aquila. numeri nominum quot sunt? duo. qui? singularis, ut hic magister, pluralis, ut hi magistri.

A tradução desta passagem é apresentada por Dezotti (2011) como sendo:

Os gêneros dos nomes são quantos? Quatro. Quais? Masculino como hic magister; feminino como haec musa; neutro como hoc scamnum; comum, como hic e haec sacerdos. Há ainda o de três gêneros, chamado de universal, como hic e haec e hoc felix, e também o epiceno, isto é indistinto, como passer, aquila. Os números dos nomes são quantos? Dois. Quais? Singular como hic magister; plural como hi magistri. (DEZOTTI, 2011, p. 109)

Na gramática observada no códice não apresenta um esforço em demonstrar o diferencial da língua. Se tratava de um contexto de retomada e de consolidação do que se tornaria o império português de modo que o latim poderia ser lido culturalmente como a afirmação da herança romana que os portugueses tinham. O contexto de Fernão já revela a busca por demonstração de singularidade de modo que o autor se vale de clássicos e revela ser um estudioso do campo da linguística fazendo um trabalho filológico de descrição que em muito aponta para a maneira como se valeram do conhecimento existente nos tratados anteriores e desenvolveram algo novo: o português. A língua portuguesa seria a evolução do latim, o surgimento de uma nova forma de se comunicar que dizia respeito a distinta gente presente no território português. Não nega o passado, aponta para de que maneira no presente as relações linguísticas se davam para que no futuro pudesse ser ensinado. Ao falar sobre o ineditismo da obra de Fernão, Henriques Barroso afirma:

A publicação, em 1536, da *Grammatica da lingoagem portuguesa* de Fernão de Oliveira representa, de facto, uma 'revolução' porque (para já, só as acções globais): 1. Fernão de Oliveira foi o 1.º gramático português do português; 2. escreveu a 1.ª gramática da língua portuguesa em português, e não em latim ou castelhano, como era normal/habitual; 3. foi um dos gramáticos mais originais do seu tempo: 3.1. por ter sido o mais importante foneticista da Renascença, 3.2. pelo pioneirismo (apresentou o 1.º esboço de lexicologia e a 1.ª teoria da composição das palavras na história da linguística românica) e 3.3. pela atualidade do seu pensamento; 4. foi, por isso, um verdadeiro linguista, muito antes do tempo. (BARROSO, 2019, p. 178)

Hoje é possível observar nas gramáticas de língua portuguesa uma parte destinada a fonética e a fonologia. Na Breve Gramática do Português Contemporâneo o brasileiro Celso Cunha e o português Lindley Cintra (2008) separam alguns parágrafos para explicarem o funcionamento da fala, como se constitui o aparelho fonador, de que forma os sons são emitidos, chegam inclusive a apresentarem ilustrações que representem o aparelho fonador. A existência de um capítulo de uma gra-

mática contemporânea dedicada a explicar a questão dos sons mostra como o trabalho de Fernão de Oliveira foi significativo, pioneiro e basilar para a história da língua.

O português atualmente se configura como uma língua que é falada em vastíssimo território, como uma língua viva apresenta internamente uma grande quantidade de variedade que, de acordo com Celso e Cunha (2008), divergem de forma mais ou menos acentuada em relação a pronúncia, à gramática e ao vocabulário.

Estudar a história da língua revela como ao longo do tempo os processos de continuidade e descontinuidade colaboraram para construção de uma cristalização do idioma, nas gramáticas, e na importância que ela tem para a construção das sociedades no aspecto cultural e político. A consolidação do português, bem como sua variação desde o latim até o momento de sua emergência, revela traços da identidade dos falantes.

4. Considerações finais

A língua portuguesa ao longo de sua história viveu uma verdadeira continuidade, desde sua consolidação não passou por momentos de rupturas. A mudança do latim em um novo idioma revela a emergência de uma sociedade mais complexa onde as identidades ganham cada vez mais importância.

A obra de Fernão de Oliveira se configura como um tratado gramatical pioneiro que não apenas funda a formalização do português como também firma Portugal frente a outras sociedades. Ela se revela uma obra fruto de seu contexto de expansão portuguesa, bem como do nascimento de uma intelectualidade renascentista humanista. Desta forma, Fernão foi na verdade um homem de seu tempo e um homem afrente de sua geração. Seus escritos revelam a demanda que os acontecimentos ao seu redor impunham, bem como sua vida marcada por muitos altos e baixos. Entretanto, a inovação presente no seu pensamento serve de base para as gerações seguintes.

O códice de Alcobça mostra uma estrutura ainda semelhante com o que se observava no Império Tardio, enquanto os comentários de Fernão de Oliveira já revelam uma inovação que só é possível de ser compreendida por meio da investigação historiográfica que revela como a língua era relevante no processo de expansão. Em todos os casos, o estudo da história da língua nos ajuda a entender como a nossa pró-

pria identidade foi formada e em que momentos podem se verificar eventos que transformam a maneira de pensar a sociedade. Assim, conclui-se que, o português desde sua formação se apresenta como uma língua viva, rica em variedade e formas que não a enfraquecem enquanto idioma, ao contrário salientam sua unicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Thaís. BARBUTO, Ana. Fernando de Oliveira: homem do mar e das letras. *Revista de Villegagnon*, 2012. Disponível em: <http://www.redebim.dphdm.mar.mil.br/vinculos/000005/000005ab.pdf>.

BARROS, Clara Araújo. História da língua / Ensino da língua. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, II série, v. 14, p. 81-98, 1997.

BARROSO, Henrique. De uma revolução no mundo da língua portuguesa: A publicação da Gramática de Fernão de Oliveira. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, 56, p. 176-196, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7039398.pdf>.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Formas da gramática renascentista: percepção e abordagem da diversidade linguística em Fernão de Oliveira. *D.E.L.T.A.*, 26:2, 2010.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DEZOTTI, Lucas Consolin. *Arte menor e Arte maior de Donato*. Tradução, anotação e estudo introdutório. São Paulo. 2011.

_____. As “partes da oração” de Donato aos Modistas. *ReVEL*, v. 8, n. 14, 2010.

FARIA, Ernesto. *Gramática Superior de Língua Latina*. Rio de Janeiro: Livraria. Acadêmica, 1958.

FERNANDES, Gonçalo. A Ars minor donatiana do mosteiro de Alcobaça (séc. XIII) e a edição crítica de Holz (1981). *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 26, 2016.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

HERCULANO, Alexandre. *História de Portugal desde o começo da monarquia até ao fim do reinado de Affonso III*. 3. ed. Tomo I. Lisboa: Em casa da viúva Bertrand e filhos, 1863.

KOERNER, E. F. Konrad. *Quatro décadas de Historiografia Linguística: estudos selecionados*. Braga: Publito, Estúdio de Artes Gráficas, 2014. Disponível em: https://www.utad.pt/cel/wpcontent/uploads/sites/7/2018/05/CEL_Lingu%C3%ADstica_11.pdf.

MATTOSO, José. *Portugal medieval: novas interpretações*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2002.

MORAES, Fernando de Oliveira: um humanista genial. Aveiro: V centenário do seu nascimento, 2009.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. As Artes Liberais na Idade Média. *Revista de História*, v. LI, n. 101, 1975.

SWIGGERS, Pierre. *Linguistic historiography: object, methodology, modelization*. *Todas as letras*, v. 14, n. 1, 2012. Disponível em: <http://edito rarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/download/4527/3489>.

OLIVEIRA, Fernando. *Gramática da Linguagem portuguesa*. Lisboa, 1536. Disponível em: <https://purl.pt/120/3/#/1>.

Outras fontes:

Encontro Língua Histórica e história da Língua Portuguesa Porto - *Língua histórica e história da língua portuguesa: actas*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2004.

PAPIAS,10-[Glossarium latinum: (Q-Z); De arte grammatica / Textos didáticos / São Jerónimo... [et al.]. [1176-1225]. [259]f. (2 colunas, 30 linhas): pergaminho, il. color.; 370x260 mm.

A LITERATURA PORTUGUESA NA OBRA DE VOLTAIRE

Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO)

rd.shibata@gmail.com

RESUMO

Em vários momentos, os mais importantes escritores franceses do século XVIII manifestaram interesse por aquilo que ocorria em terras portuguesas. Isto, muito além das informações que tratavam do fatídico terremoto, seguido de um imenso maremoto, que assolou a cidade de Lisboa em 1755, ceifando a vida de grande parte da população. Nesse sentido, foi o filósofo iluminista Voltaire, num momento particularmente temerário de sua vida – de fato, ele cumpria exílio na Inglaterra –, que melhor e mais detidamente tratou da cultura portuguesa. Assim, pretende-se descrever, neste trabalho, em suas linhas gerais, o pensamento de Voltaire acerca da literatura portuguesa a partir do exame do seu contexto histórico mais imediato de produção.

Palavras-chave:

Voltaire. Literatura Portuguesa. Século XVIII.

RÉSUMÉ

Dans plusieurs moments, les plus importants écrivains français du XVIII^e siècle avaient l'intérêt pour ce que arrivait au Portugal. Cela, loin de certaines informations sur le tremblement de terre, suivi par un immense tsunami, qui avait détruit la ville de Lisbonne en 1755, recueillant la vie d'une grande partie de la population. Dans ce cas, c'était le philosophe illustré Voltaire, dans un moment particulièrement problématique de sa vie – en fait, Il était exilé en Angleterre –, que mieux et plus en détail a parlé de la culture française. Alors, Il est nécessaire décrire, dans ce travail, en lignes les plus générales, la pensée de Voltaire sur la littérature portugaise selon l'examen d'un contexte historique de production le plus immédiat.

Mots clés:

Voltaire. Littérature portugaise. XVIII^e siècle.

O período que Voltaire (1694–1778) ficou exilado na Inglaterra foi particularmente prolífica para a estruturação de seu modo de compreender o papel da crítica literária e as práticas letradas de caráter cortesão. O que impactou certamente em seu pensamento filosófico. Foi na Inglaterra que Voltaire tomou contato com as ideias de John Locke (a quem Voltaire deve muito de seu ideal de liberdade civil), com atmosfera de liberdade de imprensa (e a imprensa inglesa era famosa pela quantidade exorbitante de veneno que destilava em suas páginas impressas), com a tolerância religiosa e política (resultado de séculos de guerras fratricidas) e também com a oportunidade de obter a mesma proteção aristocrática

que recebera quando era importante escritor na França. É justamente, neste último aspecto, que Voltaire publicou o seu (tão importante quanto quase desconhecido pela história da literatura e da cultura) *Ensaio Sobre a Poesia Épica*. O primeiro esboço desta obra foi publicado em inglês, em 1727. A estratégia era que servisse de apêndice à edição inglesa de seu poema épico “A Henriáda”.

Esse exílio inglês foi, de fato, um momento conturbado na vida de Voltaire. Na França, ele gozou de enorme fama por suas peças teatrais, o que lhe rendeu enormes somas de dinheiro, prestígio junto à corte parisiense e a consagração pelo público leitor. Após a célebre querela com o chevalier de Rohan-Chabot, Voltaire foi aprisionado na Bastilha e expulso da cidade de Paris. Foi Lorde Bolingbroke, de quem era amigo pessoal, quem o salvou. Exilado na Inglaterra, Voltaire rapidamente se inseriu no círculo cultural formado por Jonathan Swift e Alexander Pope – aliás, dois escritores protegidos por Bolinbroke.

Em 1727, Voltaire publica, então, em inglês, o seu *Essay Upon the Epick Poetry of the European Nations* (*Ensaio sobre o poema épico das nações europeias*) e no mesmo volume, o seu *An Essay Upon the Civil Wars en France* (*Um ensaio sobre as guerras civis na França*). O objetivo era preparar o ânimo do público inglês para a cartada final que era a publicação de uma obra de maior fôlego e importância literária, ou seja, para a publicação de “A Henriáda”. De certo que o público inglês conhecia a fama de grande escritor de Voltaire. Além disso, Voltaire transitava, com bastante desenvoltura, pelos círculos cortesãos e artísticos ingleses. Seu inglês falado e escrito era considerado impecável. Assim havia um clima de enorme expectativa em relação às obras que Voltaire iria produzir na Inglaterra. O que, antes, fora considerado uma tragédia pessoal de enormes conseqüências, era entendido na corte inglesa como uma grande oportunidade para se conhecer in loco o talento extraordinário e trabalho apurado do filósofo francês. Voltaire não decepcionou. Rapidamente, o seu *Ensaio sobre a poesia épica* foi aclamado pelo público e pela crítica, recebendo três reedições entre os anos de 1728 e 1731. Estava aberto o caminho para uma publicação de maior fôlego.

O Voltaire crítico literário era o guia e mentor que abria caminho para o Voltaire escritor épico. Se Voltaire fez sucesso ao cultivar, no teatro, o gênero tragédia, considerado de enorme prestígio, agora o escritor francês desejava angariar fama com o gênero literário que era justamente o seu complementar. Segundo Aristóteles, havia um parentesco entre a tragédia e o gênero épico. Para o Estagirita, quem quisesse conhecer a

fundo os valores mais prestigiosos da sociedade grega e aquilo que ela legou para a história, para a posteridade e para a civilização, deveria ler as obras de Homero e de Sófocles. Para o leitor arguto, uma e outra obra conseguiam resumir aquilo que havia de mais perfeito em termos de execução literária.

O percurso do *Ensaio sobre a poesia épica* na França é uma querela que envolve acusações de plágio, traduções apócrifas e edições pirata. Para o interesse de nosso trabalho, basta dizer que tanto *O ensaio* e quanto a “A *Henriáda*”, fizeram a fama de Voltaire como o mais importante escritor francês de sua geração. Voltaire possuía uma ideia bem particular sobre esses escritores de matéria épica: cada um deles foi original na época em que viveram, manifestaram a sua grandiosidade ainda em vida, e a crítica literária especializada sempre destacou a importância e o impacto de suas obras, porém, o “gênio” que possuíam – para usar um termo voltairiano, por excelência – cobrou um preço muito alto. Ao examinarmos de perto as biografias desses épicos grandiosos, delineados por Voltaire, nenhum teve uma existência pacífica e feliz, mesmo porque todos experimentaram enormes dissabores em vida. A derrocada pessoal ocorreu, sobretudo, devido à falta de habilidade para aqueles aspectos comezinhos da existência.

Porém, Voltaire advogava (suspeita-se) em causa própria, pois ele também sofreu vários reveses da Fortuna; o maior deles foi perder seu prestígio na corte francesa, a vitória da facção católica frente aos huguenotes e a ascensão de Henri IV como rei da França e campeão da fé cristã. Mais ainda, era necessário fazer frente à propagação dos pestíferos ideais republicanos, em particular, aqueles que divulgavam os princípios da primeira fase da revolução francesa e das conquistas de Napoleão. Era essencial publicar impressos que defendessem a manutenção da monarquia e da figura emblemática dos príncipes soberanos. Se a obra de Voltaire colidia de frente com a literatura francesa de viés radical, também rivalizava com os nefastos conceitos propagados por Goethe e seu ideal de amor trágico, que ele retirou da literatura da Idade Média. De passagem, sabe-se que a imperatriz Leopoldina, esposa de D. Pedro I, em terras brasileiras, era leitora das páginas românticas da literatura alemã e (dizia-se) ela acreditava que esse sentimento amoroso sincero e autêntico podia ser experimentado por reis e imperadores.

Como e sabe, Voltaire era um desses iluministas de primeira linha; aquele que desde o início foi adepto das novas ideias da Enciclopédia, que acabaram por culminar na revolução francesa. Voltaire vinha de

família nobre, foi cortesão e era presença frequente nos salões e palácios de Paris. Foi monarquista ferrenho e a ideia de uma revolução popular que viria solapar todos os fundamentos do poder instituído era, para ele, uma ideia absurda e inconseqüente. Basta pensar que ele foi generosamente agraciado, com freqüência, pelos donos do poder e a sua obra é o testemunho dessa proteção e valimento. Jean-Jacques Rousseau é justamente o seu contraponto. Vinha de família empobrecida e muitas vezes se viu em dificuldades financeiras. Sua rebeldia culminou em seu exílio na Suíça, lugar de onde quase foi expulso por conta de suas ideias libertárias. E é a figura de Rousseau que melhor resume aquilo que o senso comum costuma pensar do Iluminismo.

De qualquer maneira, a tragédia e a epopeia (a poesia épica) formavam um sistema muito bem integrado e coordenado. Cada um deles era complementar ao outro. Ambos tinham por pressuposto que a temática deveria ser grandiosa (daquilo que os historiadores chamavam de “feitos dignos de memória”) e que os personagens, por meio de seus caracteres heroicos deveriam destacar a alta estirpe de seu meio social. De fato, eles eram os representantes das camadas mais altas da sociedade, naquilo que elas possuíam de distintivo em relação às outras camadas sociais mais baixas, mais especificamente, do vulgo e do popular. A epopeia mostraria, então, as virtudes vencendo todos os obstáculos para que o herói possa cumprir seu destino majestoso. É justamente aqui que há o maior distanciamento face às outras classes sociais e, por conseguinte, maior visibilidade do topo da hierarquia social que se descola do mundo dos mortais. A tragédia mostra as virtudes que fazem frente aos reveses da deusa Fortuna. A trajetória do herói, embora descendente, que vai do máximo poder ao máximo opróbrio, sempre se deixa claro que existe a ratificação das virtudes e do engrandecimento do caráter distintivo das classes superiores.

O cortesão Monsieur Voltaire foi o responsável pela filosofia ilustrada de caráter aristocrático e um poema épico era justamente a peça que faltava no tabuleiro da *episteme* francesa do período. Diga-se de passagem, trata-se de uma face conservadora do pensamento iluminista, que até agora mereceu pouca atenção por parte da crítica literária especializada. Aliás, a restauração monárquica, que se seguiu aos exageros criminosos da revolução francesa e ao governo imperial de Napoleão, é aquilo que melhor exemplifica o sentido de moderação, tradição, permanência e reformismo do ideário iluminista. A ideia de destituir as cabeças coroadas e extinguir as dinastias reinantes na Europa era um argumento que

nunca foi cogitado por nenhum dos principais pensadores franceses do século XVIII. Nesse sentido, a escolha de Voltaire e, dentre tantas de suas obras, justamente “A Henriáda” possuía uma motivação muito consistente.

O interesse de Voltaire pelos “Os Lusíadas”, de Camões, manifesta-se logo nas primeiras páginas de seu *Ensaio sobre a poesia épica*. Segundo a definição proposta por Voltaire, de modo geral, o poema épico é uma récita (narração) em verso, de feitos heroicos, sem unidade de tempo e sem unidade de lugar. É justamente por isso que os heróis camonianos navegam por vários lugares em seu périplo africano. É interessante perceber que Voltaire examinou as várias formas de tragédia e os seus respectivos desenvolvimentos e mutações ao longo do tempo, assim ele acaba por concluir por este paradigma que o mesmo deve acontecer com o poema épico que melhor poderia representar o gênero.

A partir disso, Voltaire propõe que a narração épica seja simples e única, com amplificação gradual do enredo e nunca um emaranhado caótico de várias narrações que se entrecruzam. Para a elocução discursiva mais variada, esta unidade narrativa deve incorporar um conjunto múltiplo de episódios, que são, por sua vez, em si mesmas, narrações relevantes em relação ao tema central e com a devida proporção em termos de sua disposição retórica.

Após isso, Voltaire se detém a descortinar os lances mais centrais do percurso de vida do poeta lusitano. Camões vinha de família aristocrática portuguesa, segundo os dados biográficos fornecidos por Voltaire, mas nasceu na Espanha sob o reinado dos Reis Católicos, Fernando de Aragão e Isabel de Castela. Não é por acaso que o nascimento de Camões se dê numa época em que os países ibéricos começavam uma corrida desenfreada pela descoberta de novas terras pelas arremetidas no além-mar. Foi justamente sob os reis católicos espanhóis que aconteceu o evento mais impressionante do início da Época Moderna, qual seja, o descobrimento da América pelo genovês Cristóvão Colombo, que haveria de ter como rival a descoberto do caminho marítimo para as Índias. Camões vem para a corte de Lisboa, nos tempos do rei D. Manuel, legítimo herdeiro dos grandiosos projetos de seu antecessor, D. João II. Tratava-se dos mais belos dias e dos tempos mais gloriosos de Portugal, sobretudo pela descoberta (enfim) de uma rota marítima que ligava a Europa às Índias. Uma aventura votada a Vasco da Gama em 1497, que desde o início sofreu severas críticas por ser temerária e (supostamente) impraticável. A empreitada foi bem sucedida, o que calou as vozes dissonantes e secaram

as lágrimas pela alegria da conquista. Lembrando que os navegadores portugueses há muito desbravavam o litoral africano em busca de uma rota segura para a Ásia.

Voltaire, seguramente, não consultou a edição das obras camonianas coligidas por Manuel Serverim de Faria. É neste compilado que aparecem a biografia de Camões e uma ampla defesa da estrutura de “Os Lusíadas” em termos de sua pertinência e adequação quanto ao gênero épico. Além disso, Severim de Faria não menciona, em sua biografia de Camões, os momentos finais do poeta em mendicância, sua morte solitária num hospital de mendicância e, muito menos, o seu imediato reconhecimento como grande herói português por meio de honoráveis epítáfios. Provavelmente, Voltaire tenha consultado alguma edição inglesa das obras de Camões. Uma delas, talvez a mais famosa por conta de seu autor, foi aquela de Lord Strangford, um irlandês que exerceu o cargo de legado comercial e embaixador britânico em Portugal à época da regência de D. João VI.

Desde a Idade Média, no reinado de D. João I e a “Ínclita Geração”, a Inglaterra foi prolífica em seu interesse pela cultura portuguesa, em particular, se pensarmos nos letrados da corte dos reis da dinastia Lancaster. Os contatos entre os letrados franceses e portugueses, em tempos de Iluminismo, eram frequentes. Pelo menos é o que testemunham o grande número de edições de obras francesas que circulavam em Portugal, quer no original, quer em tradução. Do lado da cultura francesa, havia plena convicção dessa influência. A *Arte Poética*, de Boileau, uma das preceptísticas mais influentes desse período, foi traduzida para o português pelo conde de Ericeira, que enviou uma cópia diretamente ao próprio Boileau. Este, por sua vez, na “Resposta de Boileau ao Excellentíssimo Conde da Ericeira”, afirma que as suas regras da arte se transformaram de “seixos... nas vossas mãos se tornaõ em pedras preciosas” (BOILEAU-DESPRÉUX, 1818, p. 88).

Boileau, em sua *Arte Poética*, explicava que todos os procedimentos literários no poema épico deviam ser realizados tendo em vista fascinar e surpreender o leitor letrado. Nesse sentido, as virtudes humanas deveriam ser personificadas na forma dos deuses e as ações, no desenvolvimento da narrativa, nada mais eram do que os deuses manifestando suas vontades em sua intervenção terrena. Isto, porque a elocução épica se realizava por meio da aplicação adequada dos ornatos e das figuras de linguagem, em que o poeta deveria demonstrar toda a sua maestria em termos de invenção retórico-poética. Em Virgílio, por exemplo, segundo

Boileau, Enéas, o mais conhecido herói virgiliano, e seus companheiros de aventura não são apenas levados pelos ventos de uma tempestade a uma praia incerta no litoral africano, pois a narração não se constitui em mero golpe do destino ou resultado de uma sorte contrária, ou mesmo ainda um momento corriqueiro, comum e usual do cotidiano existencial dos navegantes.

Porém, no épico sobre a fundação de Roma, Virgílio investiu num enredo em que a deusa Juno, contrária à sorte dos fugitivos e exilados da guerra de Troia, perseguiu os navegantes, atizando as ondas contra os navios e almejando ao naufrágio. Foi por isso que Eólo, pelo amor que devotava a essa deusa, soprou os ventos com fúria para levá-los para longe da Itália. Netuno, por sua vez, colérico pela covardia desses deuses e favorável à sorte de Enéas, acalmou as ondas do mar, apaziguou os ventos e salvaguardou as embarcações, fazendo-as navegar com as velas pandas (Cf. BOILEAU-DESPRÉUX, 1979, p. 46). Esses procedimentos utilizados por Virgílio foram devidamente emulados pelo português Luís Camões no seu “Os Lusíadas”. Dessa forma, no épico camoniano, a acirrada disputa entre os deuses Baco, representando o Oriente e contrário à descoberta do caminho marítimo para as Índias, contra os partidários dos navegadores portugueses, ou seja, Vênus, deusa do amor, e seu fiel aliado Marte, deus da coragem e da guerra, fascinaram Voltaire.

É o mesmo Boileau, que advertia o público-leitor desses incautos autores, que pouco investiam nos ornatos do discurso, pois, na ausência de uma elocução adequada, a poesia épica é tão somente um arremedo da crônica histórica ou das narrativas que investiam fortemente naquilo que verdadeiramente aconteceu, sem o vigor e a cadência da narrativa, e sem a vivacidade das imagens que transportam a imaginação ao meio dos feitos heroicos. Por outra, são, conforme o entendimento de Boileau, prosadores medíocres ou frios historiadores que se distanciam das ações transformando a narrativa em fabulação insípida (Cf. BOILEAU-DESPRÉUX, 1979, p. 46). No entanto, em seu sentido estrategicamente admoestatório, Boileau adverte, ainda, que as lições dos Evangelhos e demais textos sagrados da ortodoxia cristã não são passíveis de ornamentação discursiva. Mesmo porque o decoro poético não permite que Deus, os santos e os profetas sejam tratados como se fossem deuses da mitologia pagã. De fato, há discursos nos quais não cabe o uso de certas figuras elocutivas. Ou, como explica o conde de Ericeira, “Da Fé Christã os fundamentos sérios, / Não recebem as flores da eloquência” (BOILEAU-DESPRÉUX, 1979, p. 49).

Não menos, para a inteligência argumentativa das proposições de Boileau, esse expediente literário de aproximar os personagens bíblicos (e, por extensão, as verdades do Cristianismo e os mistérios e os dogmas da fé) com o panteão de deidades da Antiguidade clássica não é apenas um “monstro” retórico-poético, mas, perigosamente, um modo de difundir o paganismo, pregar a idolatria e instaurar a cizânia em meio ao rebanho do Senhor, portanto uma prática herética, passível de punição. Se Boileau referia-se à *Jerusalém Libertada*, de Torquato Tasso, porém Voltaire, por sua vez, aplica esses conceitos à obra épica de John Milton. Para o filósofo francês, o *Paraíso Perdido* possuía a virtude de tratar de temática inovadora e de amplificar passagens obscuras ou pouco trabalhadas do texto bíblico. Os lances da expulsão de Satanás e de todos os seus asseclas do universo celestial para os confins do mundo infernal chamavam a atenção dos leitores por divulgar e esclarecer justamente o que a tradição vetéreo-testamentária não desenvolveu em detalhes. Milton havia aplicado tão somente uma técnica antiga que pertencia ao âmbito da própria retórica, cujo sentido prescrevia que a invenção ou a descoberta dos argumentos se fazia pelo desenvolvimento dialético da premissa maior, também chamada questão infinita. A partir disso, pelo método aristotélico, aquilo que estava especulativamente posto deveria ser transformado em questão finita ou em argumentação singular.

Ora, de qualquer forma, muito impressionava que um talento e erudição, que vinha “das extremidades do nosso continente, e de tão longe, como as columnas de Hercules [sic]”, fosse digno dos salões aristocráticos parisienses e da “Corte de Luiz o Grande” (BOILEAU-DESPRÉUX, 1818, p. 90). E o próprio Voltaire tinha escrito um longo poema, cujo tema foi o terremoto de Lisboa, ocorrido em 1777. Um evento catastrófico que surpreendeu toda a Europa. Na edição inglesa do texto, a versão original e primeira, Voltaire diz que Camões escreveu “Os Lusíadas” a bordo de uma das naus de Vasco na viagem de descoberta do caminho marítimo para as Índias. Camões serviu como um dos soldados da expedição e, escritor já experimentado, e tinha plena consciência da importância dessa aventura para a Coroa portuguesa. Assim como o imperador Nero, reza a lenda, tocou fogo em Roma e vendo-a arder em chamas, foi inspirado pelas Musas e compôs um poema em homenagem a este evento trágico, do mesmo modo, Camões teve de passar pelas agruras do exílio e da vida tortuosa nas embarcações da carreira da Índia para compor o seu poema épico.

No entanto, as agruras e os reveses que Camões, em sua existên-

cia aventureira, teve de suportar foram amenizadas pela sua vida amorosa, sempre movimentada e povoada de fortes emoções. Este traço amoroso, que conforma um outro aspecto de Luís de Camões, vem se somar ao polêmico escritor e exilado. É justamente essa manifestação sentimental que Louis-Adrien du Perron de Castera, talvez o mais importante e conhecido tradutor do poeta lusitano em França, salienta no prefácio de sua tradução francesa de “Os Lusíadas”, “poema heróico sobre a descoberta das Índias Orientais”, publicado em 1735:

Avec toutes ces qualités le Camoëns ne pouvait guère manquer d’insirer de l’amour; cette passion fit son malheur, comme elle a fait celui d’Ovide sous l’empire d’Auguste: il eut des maîtresses d’un rang élevé, qui ne rebutèrent pas ses hommages; c’en fut assez pour le perdre dans un pays où l’on est extrêmement jaloux du point d’honneur, qui roule sur la vertu des Dames. (CASTERA, 1735, p. xxvii)

O fim desta trajetória magnificente em termos poéticos possui seu corresponde trágico e fatídico, com lances humilhantes, porém de modo complementar e necessário, numa velhice em dolorosa mendicância, na solidão de amigos e no esquecimento por parte do público:

Avec cette pension et les bonnes grâces de son Roi, l’Auteur aurait vécu tranquillement dans sa veillesse sans les troubles qui survinrent en Portugal les admirait, ainsi qu’on le peut voir par les témoignages des Savants les plus illustres de ce temps-là; sa fortune lui suffisait, quoiqu’elle fût médiocre; il jouissait de sa gloire: en un mot, il pouvait presque se dire heureux, lorsque Dom Sébastien suivant avec trop de témérité l’ardeur de son courage, porta la guerre en Afrique, et fut tué dans la bataille d’Alcazer, qu’il perdit contre les Maures [...] dans ce tumulte la voix du Camoëns n’était pas entendu et l’on ne lui payait plus sa pension. Comme Il n’avait rien épargné jusqu’alors, persuadé que les libéralités de son Prince ne lui manqueraient pas au besoin, il tomba bientôt dans une afreuse misère et personne ne daigna le soulager. (CASTERA, 1735, p. xlix-l)

É interessante perceber que, para Perron du Castera, a compleição física de Camões quadrava perfeitamente com aquilo que vai constituir os protagonistas das novelas românticas. A beleza física e o gênio literário, aliado à facilidade de conversação e ao manejo habilidoso da sociabilidade, eram o seu cartão de visita. Nesse sentido, essas descrições da aparência corpórea, que desempenham as provas *ad hominem*, destravam um campo argumentativo disruptivo, pois acrescentam uma nova direção para o desempenho da fortuna crítica camoniana (Cf. BAR, 1980). Se, até então, Luís de Camões era o grande escritor renascentista, porém esquecido pela tradição e pelo cânone, para a Castera e para outros comentadores, sobretudo, franceses, o escritor épico acaba por se transformar

em representante da pátria lusitana e figura central de uma época de ouro das navegações e conquistas no além-mar (Cf. BISMUT, 1981; BISMUT, 1982).

Quer dizer, conforme a impressionante descrição de Perron du Castera:

Outre la beauté de son génie, et les agréments de sa conversation, la nature lui avait donné de quoi plaire aux yeux; (a) les siens étaient grands, vifs et d'un regard qui ne respirait qu'amour et volupté; b) il avait les cheveux blonds, le front noble, c) le nez aquilin, la bouche bien meublée, les lèvres plus rouges que du corail, le visage plein, le teint blanc et relevé d'un vermillon, qui répandait sur sa physionomie une fleur de santé charmante, la taille moyenne, mais prise avec justesse, autant d'embonpoint qu'il en fallait pour n'être pas maigre, la démarche aisée, l'abord riant et gracieux, tout cela faisait un homme qui pouvait se présenter sans autres lettres de recommandation, que celles de sa bonne mine. (CASTERA, 1735, p. xxvi-xxvii)

No entanto, havia outros comentadores da obra épica camoniana que concordavam veementemente com essas assunções – que, no limite, constituíam-se em obra de maestria e de técnica sofisticada em termos de letramento –, apoiadas, de certo, em devido lastro documental (Cf. COUTINHO, 1982). Se a fortuna crítica camoniana investia em desvelar outros aspectos que se conjugavam estrategicamente além daqueles manifestadamente literários, havia outros leitores que colocavam em relevo as qualidades letradas de Camões e a sua verdadeira relevância para o cânone. O abade Desfontaines, um declarado admirador e apoiador das ideias de Voltaire, no seu *Observations sur les écrits modernes* (1735), permitiu-se enfatizar, com cores fortes, os argumentos do grande e já famoso filósofo iluminista:

Je ne suis pas surpris, Monsieur, que les Portugais aient voué leur admiration à La Lusíade du Camoens, et qu'ils la comparent à l'Iliade. Leur propre gloire y est intéressée. Il faut pourtant convenir qu'il y a de grandes beautés dans ce poème. L'auteur dédaignant de marcher sur les pas d'Homère et de Virgile, s'est ouvert une route nouvelle: il a choisi un sujet fort simple, je veux dire la découverte des Indes Orientales par les Portugais, et il l'a orné de fictions neuves et hardies. Vasco da Gama, le chef de ces nouveaux Argonautes, dont le Camoens partagera les périls et la gloire, est le héros du poème, et c'est sur lui que rejaillit l'honneur de cette célèbre expédition. Ce poète est un peintre hardi, d'une imagination souple et féconde, qui se plie avec un succès égale au sublime, au simple et au gracieux, et qui manie les passions avec beaucoup de forces et de délicatesse: ses descriptions sont neuves et vraies; il peint les lieux, les mœurs et les personnes qu'il a connues dans ces pays éloignés. (*Apud* BISMUT, 1981, p. 730)

A partir desse espírito crítico ferrenho, Desfontaines ainda acreditava que Camões havia participado da expedição de Vasco da Gama às Índias. O que, de fato, historicamente falando, aconteceu muito tempo antes do nascimento do poeta português. De qualquer maneira, havia um claro interesse por parte da fortuna crítica, sobretudo, dos letrados franceses, em atrelar necessariamente a inspiração poética camoniana a primeira grande viagem lusitana de proporções transatlânticas.

Pois bem, na versão francesa de seu ensaio sobre o gênero épico, que se tornou na versão definitiva, Voltaire corrige esse anacronismo. E, aqui, é importante ressaltar que, da parte da cultura portuguesa, as obras teatrais de Voltaire serviam como paradigma para a renovação do teatro clássico. Para tanto, basta consultar o grande número de representações e as inúmeras traduções do teatro voltairiano em Portugal no século XVIII.

Como se pode depreender, em verdade, são duas as direções importantes que se deve levar em conta em termos da análise que o filósofo francês vai empreender da épica camoniana. A primeira, a continuidade entre o projeto imperial português, de caráter marítimo, que se inicia com D. João II e que possui seu termo no reinado de D. Manuel; aliás, Voltaire indiretamente refere-se à rivalidade com o projeto imperial espanhol dos reis católicos. E segundo, da magnitude desse empreendimento marítimo, qual seja, a descoberta do caminho para as Índias orientais pelo oceano, contornando o continente africano; justamente por isso que Voltaire destaca que, à época, foi considerada uma aventura heroica, com fortes elementos aristocráticos de bravura e de sacrifício, porém com grandes doses de insensatez e temeridade.

É estrategicamente, nessa dupla direção interpretativa, que Voltaire seleciona alguns momentos da narrativa de os Lusíadas, em especial, aqueles que satisfazem os critérios que envolvem o esforço de uma nação (um país de pequena dimensão territorial, localizado na periferia da Europa) e a força anímica de seus grandes heróis. Além disso, destaca-se a originalidade da temática do épico camoniano: a descoberta de novos mundos e de muitos povos exóticos, antes desconhecidos, por meio da navegação. O que rivalizava com as tópicas centrais mais comuns ao gênero: uma guerra entre potências, uma disputa entre heróis, o embate entre civilizações por causa do amor de uma mulher.

Sendo assim, um primeiro aspecto importante da hermenêutica voltairiana quanto aos elementos temáticos amplificados pela narração é o episódio de Inês de Castro – um fato histórico, disseminado pelas crô-

nicas coetâneas (a de Fernão Lopes é a que melhor descreve os momentos fatídicos daquela que “depois de morta, foi rainha”) e que viria a angariar fama um pouco por toda a Europa. Porém, de fato, o que mais interessa ao pensamento de Voltaire é que a arremetida lusitana. A frota portuguesa se dirige às Índias, conforme a forte elocução camonianiana, com a descrição do intrincado litoral africano e de seus habitantes inusitados. Essa narração principal é habilmente entrecortada com certos momentos da história de Portugal, selecionados especificamente para demonstrar os objetivos institucionais da viagem. É aqui, em particular, no canto III, quando a diegese narrativa ganha uma pausa estratégica e trata dos acontecimentos centrais da primeira dinastia portuguesa, a de Borgonha, que a voz épica descortina a célebre morte de Inês de Castro, esposa póstuma do rei D. Pedro. O episódio ficou famoso nos teatros parisienses pela encenação do tema realizado por La Motte.

Aqui, Voltaire enfatiza que a originalidade de Camões reside na simplicidade da estrutura narrativa adotada pelo poeta e pela escolha de uma temática pouco usual. Essa “simplicidade” compreende também justamente a intromissão desses episódios, em aparência, fortuitos que amplificam a narrativa principal. Outro episódio importante é aquele do canto V. No meio da viagem de Vasco da Gama, quando a frota está prestes a dobrar o cabo da Boa Esperança, antes chamado pelos navegantes de cabo das Tormentas, a tripulação portuguesa avista uma criatura formidável. Uma aparição que se ergue do fundo do mar, com a cabeça se impondo às nuvens, rodeada por todos os lados por ventos, trovões e tempestades. Os braços se estendem majestosamente pela superfície do oceano. É um deus em forma de monstro, guardião daqueles mares por onde ninguém havia ousado navegar. Ele desafia os portugueses e reclama da audácia dos navegadores que ousam disputar com ele a hegemonia dos oceanos. E, por fim, anuncia todas as agruras e calamidades que eles devem enfrentar durante o percurso até as Índias.

Já no final da narrativa, depois de cumprida a missão, a frota portuguesa se depara com um uma ilha encantada que surge no meio do oceano. Lá, Vênus, protetora dos portugueses e inspirada pelo deus Júpiter, faz com que as ninfas, flechadas por Cupido, se rendam aos amores dos portugueses. A ninfa Tétis, cobiçada pelo gigante Adamastor, toma Vasco da Gama e o conduz ao ponto mais alto (e mais aprazível) da ilha, onde mostra todos os reinos da terra e vaticina o destino glorioso de Portugal. Essa novidade temática foi de tal ordem e grandeza que Torquato Tasso nela irá se inspirar para compor a sua ilha de Armida. De fato, con-

forme explica Voltaire, trata-se de uma bem elaborada alegoria. As descrições eróticas e a infinidade de prazeres reservados aos grandes heróis nada mais são do que a justa retribuição àqueles homens honrados que cumprem satisfatoriamente os seus deveres. Além disso, esta passagem deve ser lida e interpretada em chave tipológica com base na ortodoxia católica, com os deuses da mitologia pagã prefigurando personagens bíblicos. Assim, Vênus representa a Virgem Maria e Marte, Jesus Cristo.

É justamente por isso que Camões optou por entrecruzar os planos mitológico e cristão em “Os Lusíadas”. O que explicaria satisfatoriamente certas passagens obscuras na narrativa camoniana. Diante de uma terrível tempestade, Vasco da Gama dirige suas preces para Jesus Cristo, no entanto quem aparece em seu socorro é a deusa Vênus. Voltaire explica que se trata de um expediente poético no mínimo temerário, pois o uso do maravilhoso pagão interpolado a elementos do cristianismo era novidade que perigosamente se aproximava da heterodoxia, como muitos detratores de Camões assim o acusavam. Sobre isso, Severim de Faria fez uma ampla defesa de Camões. Para ele, o poeta português, muito longe de ser um heterodoxo, rescendendo a enxofre, ganhou em maestria ao usar os deuses pagãos como formas veladas dos dogmas cristãos. Entretanto, o que Voltaire destaca com precisão é a excelente articulação que Camões elaborou entre a aparente quebra da unidade de ação e os lances mais adequados da verossimilhança. No século XVIII, havia um debate acalorado em relação a essas duas categorias da poética.

Debate este, que retoma um arsenal complexo de técnicas e *topoi* que determinavam a adequada elaboração do texto literário. O projeto de regular sistematicamente as práticas literárias e, a partir disso, formar um cânone de autores, é uma codificação que remonta ao século XVII na França, como explicava Robert E. Curtius em seu incontestável *Literatura Europeia e Idade Média Latina* (1996, p. 333s). Foi, nesse sentido classificatório e hierarquizante, que Boileau colocou Malherbe acima de outros poetas franceses e o instituiu como paradigma definitivo para a escrita de versos. De início, no Parnaso francês, apenas o capricho e o improvisado davam a tônica para a produção poética. Foi Villon a quem coube a primeira tentativa de organizar uma arte a partir dessas práticas caóticas.

Depois, Marot mostrou outros caminhos da arte de rimar com as suas baladas e rondós. Ronsard, que Boileau trata com bastante azedume, criou uma dicção própria, ao incorporar à língua francesa os usos lingüísticos do grego e do latim. O que motivou, na geração seguinte, a de Des-

portes e de Bertaut, um excesso de ênfase no vocabulário e no grotesco de uma língua literária de aspecto artificial. Malherbe, por fim, foi aquele que organizou definitivamente a composição e a disposição dos vocábulos nas frases, a escala de ritmos métricos e a cadência dos versos (Cf. BOILEAU-DESPRÉUX, 1979, p. 19).

Foi Malherbe, conforme diz lapidarmente a tradução portuguesa do conde de Ericeira, que “Mostrou á Musa as regras da eloquencia” (BOILEAU-DESPRÉUX, 1818, p. 12), vale dizer, acrescentou os *eikones* da poética às *endoxa* da retórica. Esse sistema não se imporia um pouco por toda a Europa se não fosse a supremacia da Corte sob o reinado de Luís XIV, com a difusão ostensiva deste paradigma para as belas-letas e para as práticas literárias francesas. Boileau, tal como o seu êmulo, o poeta romano Horácio, pretendia que o espírito e as normas do classicismo francês se transformassem em critério universal, conforme vaticinava a ideologia imperialista que relacionava letras e armas. Ainda com Curtius (1996, p. 336), Fénélon, num discurso acadêmico proferido em 1693, afirmava que era preciso reconhecer definitivamente que a literatura se assemelhava a outras artes – a pintura, sobretudo, retomando o *topos* do *ut pictura poesis* – e que a escrita literária deveria se parametrar pelas obras de Rafael e de Poussin. O ideal clássico desejava se conceber como categoria analítica comum a todas as artes e, por meio dessa estreita ligação com a pintura do Renascimento, em particular, à época do papado de Júlio II e de Leão X, acabava por se distanciar dos partidários dos “antigos” em favor dos “modernos”.

Voltaire, no capítulo “Das belas artes”, de seu monumental *O século de Luís XIV* (1752), ao tratar da contribuição da literatura clássica para a cultura francesa e a universalização do espírito galicano para as artes da Europa, explicava que a época do Rei Sol cumprira o mesmo destino grandioso dos séculos de Leão X, do imperador romano Augusto e de Alexandre o grande. Esses argumentos de Voltaire ficam particularmente claros ao examinarmos o seu já referido *Ensaio sobre o poema épico*. É justamente nesta obra de caráter analítico e preceptístico que podemos flagrar, de modo peremptório, a presença dessas ideais defendidos por Boileau e Fénélon.

Para finalizar, os aspectos compósitos da narração camoniana, embora causassem certa estranheza doutrinária, haveriam de ser assimilados paulatinamente à tradição literária. Jacques Lacombe, no verbete “peças episódicas”, do seu *Espectaculo das Bellas Artes* (Porto, 1785), explicava que há partes da narrativa que se autonomizam em relação aos

nós da intriga. Essa operação imaginativa teria por fundamento central a aplicação da variedade de estilos de linguagem e do uso inusitado de formas poéticas diversificadas. Assim, o investimento recairia na força patética dos episódios narrados e na lógica de uma coerência geral, portanto sem o perigo de se esgarçar a narrativa principal de modo incoerente (Cf. LACOMBE, 1785, p. 125).

Trata-se de um recurso particularmente brilhante. Seria o primado da “imaginação tenra, e ardente”, que se utiliza do recurso literário de criar “pinturas vivas, e variadas” (LACOMBE, 1785, p.125). Em outro lugar, no *Dictionnaire portatif des Beaux-Arts* (1752), Lacombe acrescenta ainda que esses episódios são “peças decorativas” que embelezam a narrativa, portanto, conforme a sua natureza eminentemente de ornato, compõem a tradução retórica da aplicação do gênero epidítico a partir da doutrina estabelecida no livro I da *Retórica* de Aristóteles (LACOMBE, 1752, p. 41-2). Ou, para dizer, definitivamente, com Roland Barthes, da manifestação de um estatuto superior conferido às figuras de linguagem como verdadeiras “próteses argumentativas” (BARTHES, 1970).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAR, F. A propos d'épopée. *Arquivos do Centro Cultural Português*. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.

BARTHES, Roland. L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire. *Communications*. Paris: Seuil, n.16, 1970, p.172-229.

BISMUT, Roger. Camões en France. *Arquivos do Centro Cultural Português*. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

_____. Uma versão francesa até hoje ignorada de Os Lusíadas. *Colóquio/Letras*, n. 65, Lisboa, jan.1982.

BOILEAU-DESPRÉUX, Nicolas. *Arte Poética de Boileau, traduzida pelo Excellentissimo Conde da Ericeira*. Lisboa, Typografia Rollandiana, 1818.

_____. *A Arte Poética*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

CASTERA, Louis-Adrien du Perron de. *La Luside du Camoens, poème heroique sur la dévourte des Indes Orientales*. Paris: Huart, 1735. (3v)

COUTINHO, B. Xavier. Camões no Mundo do Espaço Cultural. *Actas do Colóquio Presença de Portugal no Mundo*. Lisboa: Academia Portu-

guesa de História, 1982.

CURTIUS, Robert E. *Literatura Europeia e Idade Média Latina*. São Paulo: Hucitec, 1996.

LACOMBE, Jacques. *Dictionnaire portatif des Beaux-Arts ou Abrégé de ce qui concerne l'architecture, la sculpture, la gravure, la poésie et la musique*. 1^{ère} édition. Paris, Hérisant et les frères Estienne, 1752.

LACOMBE, Jacques. *Espectaculo das Bellas Artes ou Considerações a cerca de sua natureza, dos seus objectos, dos seus effeitos, e das suas regras principaes*. Porto, Na Officina de Antonio Alvarez Ribeiro, 1785. Disponível em: <https://archive.org/details/espectaculodasbe00laco/page/n4/mode/1up>.

PAGEAUX, Daniel-Henri. *Images du Portugal dans les lettres Françaises*. *Arquivos do Centro Cultural Português*. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.

_____. *Imagens de Portugal na cultura francesa*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1984.

_____. Camoens en France. In: _____. *Estudos sobre a projecção de Camões em Culturas e literaturas estrangeiras*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 1984.

ROIG, Adrian. Echanges Littéraires entre le Portugal et la France sur le thème de Inês de Castro. In: VVAA. *Les Rapports Culturels entre le Portugal et la France*. Paris: Fondation Calouste Gulbenkian/Centre Culturel Portugais, 1983.

SARAIVA, António José. *Estudos sobre a Arte d'Os Lusíadas*. Lisboa: Gradiva, 1996.

SOUSA, Maria Leonor Machado de. *Inês de Castro*. Um Tema Português na Europa. Viseu: Edições 70, 1987.

VOLTAIRE. *Poétique de M. de Voltaire ou Observations recueillies de ses ouvrages, concernant la versification française, les différens genres de poésie et de stile poétique, le poème épique, l'art dramatique, la tragédie, la comédie, l'opéra, les petits poèmes et les poètes les plus célèbres anciens et modernes*. Genève et Paris: Lacombe, 1766.

_____. *Henriade, Poème, avec les notes et variantes*; Suivi de L'essai sûr la poesie épique. Paris: Steréotype D'Herhan, 1816.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

WHITE, Florence Donnel. *Voltaire's Essay on Epic Poetry*. A study and an edition. New York: The Brandon Printing Co., 1915.

A METÁFORA COMO TRADUÇÃO OU TRANSBORDAMENTO DE CRISES ECONÔMICAS CONTEMPORÂNEAS

Thiago Martins Prado (UNEB¹)
thiagomartinsprado@pesquisador.cnpq.br

RESUMO

Neste estudo, será discutida a construção de metáforas nos discursos econômicos contemporâneos no Brasil analisando-se a formação de uma retórica sobre a austeridade fiscal e a sua variação quando na proximidade do agravamento da pandemia da Covid-19 ou quando considerada a vinda do pleito eleitoral de 2022. A realização da metáfora tanto será observada como mecanismo tradutório de modo a envolver o público leigo na linguagem técnica da Economia como também como uma ferramenta performática de modo a estabelecer níveis de realidade atreladas a valências emocionais. Estudos de economistas, como Mariana Mazzucato (2020), Delfim Neto (2021), Laura Carvalho e Pedro Rossi (2020) e Julia Braga e Franklin Serrano (2020), associados a investigações de linguistas, como José Luiz Fiorin (2004) e Eliana Amarante de Mendonça Mendes (2009), serão considerados para analisar as práticas discursivas da política econômica em períodos de crise.

Palavras-chave:

Crise. Metáfora. Economia Contemporânea.

ABSTRACT

In this study, the construction of metaphors in contemporary economic discourses in Brazil will be discussed, analyzing the formation of a rhetoric about fiscal austerity and its variation when in the proximity of the worsening of the Covid-19 pandemic or when considering the coming of the election of 2022. The realization of the metaphor will be observed both as a translation mechanism in order to involve the lay public in the technical language of Economics as well as as a performative tool in order to establish levels of reality linked to emotional valences. Estudos de Economists, such as Maria-na Mazzucato (2020), Delfim Neto (2021), Laura Carvalho and Pedro Rossi (2020) and Julia Braga and Franklin Serrano (2020), associated with investigations by linguists, such as José Luiz Fiorin (2004) and Eliana Amarante by Mendonça Mendes (2009), will be considered to analyze the discursive practices of economic policy in periods of crisis.

Keywords:

Crisis. Metaphor. Contemporary Economy.

1. Tradução intralingual e metáfora na apresentação da economia

Em seu estudo a respeito dos processos de tradução intralingual,

¹ Agradece-se ao financiamento deste estudo pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através do Edital Universal nº 18/2021.

Eliana Mendes (2009) acaba por concluir que todo falante nativo adquire uma competência tradutória dentro da própria língua que lhe permite tanto traduzir suas próprias mensagens para um outro falante como também o torna capaz de reconhecer a informação de um texto já como derivada de um outro texto inicial. Como há uma complexidade quanto à estruturação desses processos tradutórios, a pesquisadora alerta de que essa competência é limitada e, no decorrer do tempo, pode ser aprimorada cada vez mais com uso e exposição. Esse ponto de partida (a respeito da limitação da competência tradutória) permite-nos pensar como, num país em que o letramento financeiro representa um verdadeiro desafio – haja vista os resultados do PISA de 2015 e 2018 –, os falantes de língua portuguesa no Brasil abordam os fenômenos econômicos e quanto esses estão mais ou menos expostos a um registro que permita aprimorar o curso do debate econômico no país.

É preciso salientar que, diferente dos objetivos da pesquisa de Mendes (2009), não se buscou, neste estudo, entender os processos de tradução intralingual de modo a reconhecer algumas das estratégias formais elaboradas no discurso, tal como retextualização, adaptação, paródia, pastiche etc. Antes disso, verificou-se, por meio das cenas econômicas discutidas no país entre os anos de 2016 e 2022, como a tradução intralingual desenvolveu-se como ferramenta retórica de modo a se tornar um eficiente meio de apresentação da realidade econômica ainda que ocorresse uma enorme assimetria de domínio de registro entre falantes.

Se considerarmos os estudos de Fiorin (2004) a respeito do *pathos* do enunciatário, não se pode desprezar que a imagem que o enunciatário tem do enunciatário impõe ao primeiro escolhas linguísticas que podem permitir uma comunicação mais sólida e um convencimento mais efetivo sobre a apresentação da realidade por meio da linguagem – e isso também conta para a apresentação da realidade econômica. Entretanto, embora os enunciatários não sejam passivos na alimentação de uma discursividade, a assimetria entre o domínio de registro pode incapacitar aqueles que não possuem um suficiente letramento financeiro a pensar e expor diferentes pontos de vista ao mesmo tempo em que tais enunciatários, ao agir posteriormente como enunciadores, acabam por potencializar ainda mais uma homogeneidade simplória de descrição do mundo econômico por meio da linguagem. Esse é um dos pontos em que se enxerga a urgência da discussão e efetivação de um adequado plano de letramento financeiro no país em que se permita a reflexão sobre a heterogeneidade das vozes sociais que se formam em meio aos fenômenos eco-

nômicos no Brasil.

Neste estudo, a metáfora foi observada como recurso retórico que funciona como ponte de tradução intralingual a atravessar a assimetria de registro dos falantes sobre os temas econômicos. Concomitantemente, a metáfora também foi estudada como instrumento que ativa, por meio de sua reserva sígnica, valências emocionais, alimentando *performances* linguísticas de acordo com as mobilidades políticas em meio a crises de 2016 a 2022. A metáfora estudada aqui, paradoxalmente, reapresenta o mundo (esse mundo da Economia) sob uma outra carga de imagens e signos, mas, muitas vezes, planifica o entendimento sobre os fenômenos econômicos – a mensagem visa à homogeneização da realidade. Nesse sentido, em um ambiente em que a competência tradutória e o letramento financeiro dos falantes são insuficientes, é preciso partir da questão de que a metáfora pode até, de certo modo, garantir uma heterogeneidade do olhar para a linguagem, baseada na criatividade e no entendimento do outro para a montagem de uma ponte, mas não garante heterogeneidade na compreensão dos fenômenos econômicos.

2. A batalha retórica sobre o curso da austeridade

Na Economia, diversos recursos retóricos proporcionam desenhos representativos para a política econômica de um país que, por um lado, funcionam para reforçar o convencimento das práticas eleitas de um governo e, por outro, buscam uma simplificação tradutória necessária para a compreensão da grande massa de leigos na área econômica. Nesse sentido, por meio do disfarce da complexidade que engendra os mecanismos decisórios da política econômica, os recursos retóricos auxiliam na construção de uma discursividade hegemônica a se alastrar gradativamente pela linguagem não técnica e a influenciar posturas e opiniões sobre a economia em uma grande audiência não especializada.

Recentemente, a dramaturgia trágica inspirou diversos analistas da área econômica que defenderam a retórica da austeridade adotando a previsão de um ambiente catastrófico se ora o fim do Teto de Gastos fosse levado à frente. O ambiente de terror e de coação somou-se a um discurso a respeito de uma provável insolvência nas contas públicas associada a um risco inflacionário na ocorrência do aumento do gasto do governo. Um dogmatismo fiscal justificou os sacrifícios de congelamentos no funcionalismo público e o decréscimo dos investimentos do governo em áreas estratégicas para a geração de empregos e de demanda.

Esse ambiente de terrorismo fiscal, inicialmente, foi motivado por um cenário de crise econômica e malabarismos contábeis nos anos finais do governo Dilma e, nesse caso, é preciso afirmar como os recursos retóricos foram, em sentido oposto, fundamentais para favorecer um processo de deslegitimação da política econômica. Como exemplo, a atmosfera de desconfiança no comando da Economia por essa gestão levou o economista Delfim Neto (2021) a caracterizar as operações que envolveram o Fundo Soberano do Brasil, o Tesouro Nacional, a Caixa Econômica Federal e o BNDES de alquimia contábil para se conquistar o superávit primário. Delfim Neto, nesse sentido, além da metáfora da alquimia sob o comando do ministro Guido Mantega, enxergou a metáfora do incesto como pecado vergonhoso já praticado num passado distante da política econômica do país que mereceria ser esquecido. A última metáfora, a da pedalada, que foi afirmada como atraso de repasse aos bancos públicos a não ser contabilizado nos Restos a Pagar, funcionou para trazer descrédito à administração pública do Governo Federal em relação às suas metas fiscais e motivar uma política ainda mais forte de austeridade nos governos seguintes. Quanto mais duras foram as críticas à condução da política econômica do governo Dilma, mais se alargou as justificativas para a instalação da retórica de austeridade – a agenda de reformas, de congelamentos, de desinvestimentos encontrou uma brecha na crise.

Em meio ao discurso da austeridade, Laura Carvalho e Pedro Rossi (2020) identificaram um padrão no âmbito da estratégia retórica que defende tal política econômica: o estabelecimento de uma equivalência entre o gasto público e o gasto pessoal. Esse símile para a política econômica, conforme os autores, apresenta o moralismo ilustrado no conto da cigarra e da formiga como uma virtude e despreza a incompatibilidade entre gastos públicos e gastos pessoais. Sendo mais específico, essa igualdade entre a economia como política do governo e a economia como organização de recursos na esfera doméstica apaga a complexidade dos efeitos do gasto público, ao desconsiderar seu efeito incentivador de capilaridade e de multiplicação de capital quando injetado, de forma estudada e com volume, como investimento no setor produtivo. No âmbito da Covid-19, uma metáfora substitutiva foi tentada por Carvalho e Rossi (2020): a austeridade fiscal transmuta-se em cloroquina, pois não tem cura comprovada (haja vista relatórios do próprio FMI nos anos de 2010) e ainda implica consequências nocivas – pelo fato de o desinvestimento do setor público reduzir a empregabilidade. A caracterização da austeridade como cloroquina por Carvalho e Rossi no Brasil baseia-se principalmente em discursos contestatórios da experiência de austeridade já vivenciada

em alguns países da Europa pós-crise de 2008. Mazzucato (2020), uma dessas vozes, afirma que a experiência da austeridade vivida na Europa, com o excessivo corte nos gastos do governo, acarretou um agressivo custo social (desinvestimento nas áreas da educação, infraestrutura e saúde). Segundo a autora, sendo tais áreas largamente afetadas pelo discurso da austeridade, o crescimento econômico de longo prazo ficou comprometido, ou seja, os desinvestimentos excessivos marcaram uma tendência para o não crescimento do PIB no futuro. O custo da falta de um investimento consistente em áreas da educação, saúde e infraestrutura retiraram a oportunidade de uma melhor formação profissional, de organismos saudáveis e resistentes e de um contexto de obras que multiplique relações econômicas como uma dinâmica a multiplicar empregabilidade e maior consumo.

Embora Carvalho e Rossi possam ter reconhecido um padrão de utilização de recurso retórico no discurso importado da austeridade fiscal, é preciso afirmar o emprego do símile entre economia do governo na esfera pública e da pessoa na esfera doméstica não como uma exclusividade dos governos Temer e Bolsonaro. O próprio presidente Lula, desde os três primeiros anos de governo em que se estabeleceu um ajuste fiscal e uma política de controle da inflação pela adoção de juros mais elevados, tornou comum às suas falas sobre Economia a aproximação entre o orçamento doméstico e o orçamento público como forma de promover uma compreensão a uma audiência mais popular dos mecanismos de controle estipulados pelo ministro Palocci.

A simplificação dos fenômenos econômicos a partir da aproximação com a esfera do gasto pessoal, ainda que se apresente como recurso pedagógico, encobre angulações que, se ignoradas, tornam-se nocivas. Na origem dos estudos da escola clássica, por exemplo, como metodologia organizadora da epistemologia econômica em Adam Smith, não transpareceu o caráter social da mão de obra entre os meios produtivos. Entretanto foi com Karl Marx, em sua *Economia Política*, que se reconheceu, de imediato, as ficções de Robinson Crusóé que os estudos de Smith criaram para o homem econômico ao promover uma visão centrada em um microuniverso que se distanciava das relações sociais mais amplas determinadas pelos modos e condições de produção. É na aposta pela complexidade como estudo entrecruzado entre análise sociológica e análise econômica que Marx desenvolveu conceitos como mais-valia, por exemplo.

Em meio à atmosfera de defesa do discurso a respeito da austeri-

vez mais pelo território nacional. Nesse sentido, podem ser destacados três momentos significativos em que o discurso da política econômica sofre reinterpretações em que a metáfora da guerra foi continuamente usada para estabelecer uma relação de reforço de sentido frente ao vírus.

No primeiro momento, quase que inadvertidamente, Bolsonaro marcou uma posição que, de início, fazia muito sentido com a agenda da austeridade fiscal antes da realidade da Covid-19. Com um intenso comando de redução de gastos, a equipe econômica do governo proferia que a dívida pública impedia o crescimento econômico do país, portanto os cortes e a diminuição do Estado seriam necessários para a geração de um excedente orçamentário. Nesse primeiro período, pensar na queda da arrecadação com a paralisação do comércio e da circulação dos consumidores e nos custos com o gasto na área da saúde, retirou dos trilhos o planejamento ora traçado pelo Ministério da Economia. Sendo assim, uma guerra foi declarada, e os dois inimigos foram colocados em posições irreconciliáveis: medidas de apoio do orçamento público contra a Covid-19 e medidas restritivas para o combate à Covid-19 (isolamento social e fechamento do comércio) *versus* medidas de contenção de gastos públicos e medidas de incentivo à livre circulação de pessoas e de mercadorias.

No segundo momento, a realidade da Covid-19 se impôs, e o Ministério da Economia teve que rever sua trajetória de demanda de gastos para o governo. Numa das declarações do ministro Paulo Guedes, de que a carruagem viraria abóbora depois da meia-noite, a impressão que se teve foi que o governo escolheu compreender que agora estava lutando em duas frentes de guerra e com inimigos diferentes: contra a Covid-19 e contra a insalubridade econômica. Embora o combate à Covid-19 passasse a pertencer à agenda do Ministério da Economia, os gastos com a renda de assistência social como forma de amparar a crise em larga escala na área da saúde, nessa fase, foram entendidos como temporários e reconheceu-se que estariam desacelerando a determinação liberal (e de austeridade) da equipe econômica – a voltar assim que a pandemia estivesse controlada. Como uma forma de réplica, Braga e Serrano (2020) afirmaram que o ministro da Economia estava tomado por um complexo de Cinderela; ou seja, por um lado, ele insistia no discurso da austeridade a tornar a economia nacional sem chance de estimular maior força e autonomia aos seus setores de produção interna (uma economia trancada na casa de uma madrastra má), por outro, ele estaria contaminado por uma esperança fantasiosa de que um elemento externo (investimento estran-

geiro tal como uma fada ou um príncipe distante) milagrosamente viria salvar a realidade cativa da economia nacional.

No terceiro momento, o Ministério da Economia, sob pressão do próximo pleito eleitoral e com o caráter duradouro do vírus, buscou uma forma de integrar à sua estratégia econômica o discurso do combate à pandemia da Covid-19. Nesse sentido, declarar guerra à Covid-19 é também declarar guerra à insalubridade econômica. Diferente do primeiro e do segundo períodos, o entendimento do Ministério da Economia é de que agora o gasto com a assistência social ampliada por razões da pandemia faz parte de uma lógica liberal. Nesse sentido, ao contrário de Paulo Guedes buscar referências nas políticas anticíclicas em tempos de crise da escola keynesiana – o que inviabilizaria completamente a retórica da austeridade –, ele começa a justificar o gasto público com assistência social citando o conceito de renda mínima forjado por Milton Friedman, como uma forma de preservar o pensamento liberal na Economia. Tal conceito habilmente utilizado pela equipe econômica fornece uma ideia de continuidade do processo de apoio à população mais carente, e isso é conveniente aos interesses da gestão Bolsonaro por estar nas proximidades das eleições presidenciais, entretanto não fica claro se essa política de apoio perdurará ou se o volume de gastos com a assistência social foi uma solução econômica temporária para reforçar a política bolsonarista até o pleito eleitoral. Paralelamente, o nome do auxílio sofre também uma substituição com o intuito de se negar uma agenda política de governos anteriores e, como começa a comprometer as anteriores metas fiscais traçadas pelo Ministério da Economia, a artimanha discursiva de Paulo Guedes gerencia um símile da Economia em Tempos de Pandemia com uma Economia em Tempos de Guerra. Acontece que a cena de uma Economia de Guerra cria um intervalo temporal de exceção que, ao mesmo tempo em que pode desculpar o mau desempenho da atual política liberal da austeridade fiscal – por precisar sair do planejamento inicial ao enfrentar uma catástrofe –, também oportuniza afirmar, no futuro, uma drástica redução dos volumes investidos para a assistência social com o inevitável abrandamento gradativo da crise da Covid-19. Enquanto essa dubiedade discursiva é preservada pela equipe econômica do governo Bolsonaro, a renda mínima de raiz friedmaniana é ilustrada como uma estratégia de dinamizar os setores da economia, mas não se reconhece, com nitidez, se a renda mínima oportuniza uma transferência de renda para minimizar os problemas da desigualdade social e suprir necessidades imediatas da população pobre ou se é mero instrumento oportunista (e contrário à retórica da austeridade) a ser desmontado assim que um

possível triunfo nas eleições possa ser decretado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Julia; SERRANO, Franklin. A dívida pública e o complexo de Cinderela. In: DWECK, E.; ROSSI, P.; OLIVEIRA, A.L.M. de. *Economia pós-pandemia: desmontando os mitos da austeridade fiscal e construindo um novo paradigma econômico*. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. p. 60-6

CARVALHO, Laura; ROSSI, Pedro. Mitos fiscais, dívida pública e tamanho do Estado. In: DWECK, E.; ROSSI, P.; OLIVEIRA, A.L.M. *Economia pós-pandemia: desmontando os mitos da austeridade fiscal e construindo um novo paradigma econômico*. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. p. 39-49

COMITÊ Nacional de Educação Financeira. *Educação financeira nas escolas: ensino médio: livro do professor*. Brasília: CONEF, 2013. (Bloco 03)

FIORIN, José Luiz. O *pathos* do enunciário. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 69-78, 2004.

MAZZUCATO, Mariana. *O valor de tudo: produção e apropriação na economia global*. São Paulo: Portfolio-Penguin, 2020.

MARX, Karl. Para a crítica da Economia Política. In: *Marx – Vida e Obra*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 25-48 (Os pensadores)

MENDES, Eliana Amarante de Mendonça. Processos de tradução intralingual. *Anais do VI Congresso Internacional da Abralín*. São Paulo: Ideia, 2009. p. 1161-70.

NETO, Delfim. *Economia é coisa séria: Brasil, mercados, política (2000–2018)*. São Paulo: Portfolio-Penguin, 2021.

**A ORIGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA
SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-COMPARATIVA**

José Mario Botelho (FFP-UERJ)
botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

Quando se deseja comprovar que a origem mediata do português se encontra no latim vulgar, para que se possa considerá-lo uma língua neolatina, uma comparação do português com outras línguas neolatinas e com o próprio latim se faz conveniente. Cotejando-se, por exemplo, o português, o latim e o galego, pode-se constatar que tanto a língua portuguesa como a galega têm as suas origens imediatas no romance galaico-português, uma vez que o português arcaico e o galego antigo são o próprio galego-português. Daí, a conveniência de se utilizar do método histórico-comparativo na comparação de *corpus* do latim e do português e de outras línguas neolatinas para se chegar à conclusão de que a língua latina é a língua-origem de tais línguas.

Palavras-chave:

Método histórico-comparativo. Romance galaico-português.
Origem mediata do português.

RESUMEN

Cuando se desea probar que el origen mediato del portugués se encuentra en el latín vulgar, de modo que pueda ser considerado una lengua neolatina, es conveniente una comparación del portugués con otras lenguas neolatinas y con el propio latín. Comparando, por ejemplo, portugués, latín y gallego, se puede ver que tanto el portugués como el gallego tienen su origen inmediato en el romance gallego-portugués, ya que el portugués arcaico y el gallego antiguo son el propio gallego-portugués. De ahí la conveniencia de utilizar el método histórico-comparativo en la comparación del corpus del latín y el portugués y otras lenguas neolatinas para llegar a la conclusión de que la lengua latina es la lengua de origen de dichas lenguas.

Palabras clave:

Método histórico-comparativo. Romance gallego-portugués.
Origen mediato del portugués.

1. Introdução

O latim vulgar, de cuja dialeção surgem as línguas românicas, é a origem mediata da língua portuguesa. Essas línguas românicas evoluíram para as línguas neolatinas, em cuja classificação está inserido português, que tem como origem imediata o galego-português. Daí, a conveniência da seguinte asserção de Mattos e Silva (2001):

Poderíamos dizer, parafraseando, que nada, ou quase nada, nas línguas se perde, tudo se transforma e é observando o passado que se podem recupe-

rar surpresas que o presente, com frequência, nos faz. Para algumas perplexidades que a variação sincrônica levanta, um rápido olhar para a história passada esclarece. (MATTOS E SILVA, 2001, p. 13)

Logo, além de muitos elementos linguísticos do período de formação das línguas românicas, certos fatos históricos são fundamentais para a história externa da língua portuguesa.

Sob a perspectiva histórico-comparativa, que se caracteriza pelo cotejo de elementos conhecidos para se poder entender elementos desconhecidos, a origem da língua portuguesa será o alvo de nossa reflexão nesse artigo.

Cotejando-se, por exemplo, o português e o galego, pode-se constatar que ambas as línguas têm sua origem imediata no romance galaico-português, uma vez que o português arcaico e o galego antigo são o próprio galego-português.

Sabe-se que os estudos comparativos do final do século XIX, fundamentados por uma nova abordagem, tendo como base o método comparativo, com os neogramáticos alemães, definiram os estudos de Linguística Histórica a partir daquela época.

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, variadas tendências insurgiram contra o método histórico-comparativo e sua abordagem em relação à formação das línguas europeias. Algumas dessas orientações, como o chamado “idealismo linguístico” ou da escola linguística saussuriana, fizeram-se a partir de uma reflexão filosófica ou teórica sobre linguagem. Também surgiram orientações desse tipo nos estudos das línguas românicas, como as investigações sobre os dialetos galo-românicos, feitas por Jules Gillieron, que criou primeiramente seu *Petit Atlas phonétique du Valais roman* com 30 mapas (1880) e, mais tarde, seu *projet de Atlas linguistique de la France* (ALF), que inspirou a criação de um atlas linguísticos para regiões do território românico.

De fato, em 1816, bem antes dos estudos histórico-comparativos do século XIX, o autor alemão Franz Bopp já demonstrara, a partir de comparação, o parentesco existente entre o alemão, o grego, o latim, o sânscrito e o persa. Comparando a morfologia verbal dessas 5 línguas, Franz Bopp estabeleceu certas correspondências sistemáticas entre elas. E ele fizera tal estudo metódico, utilizando os preceitos do método histórico-comparativo, que passou a ser o procedimento fundamental dos estudos de Linguística Histórica, que objetivavam a origem das línguas do Europa.

Os neogramáticos do meado do século XIX, pois, lançaram mão desse método comparativo, embora não mais procurassem a origem das línguas estudadas; eles se preocupavam em estabelecer correspondências sistemáticas entre aquelas línguas da Europa e da Ásia. Antes dos chamados neogramáticos, os estudiosos supunham a existência de uma protolíngua para aquelas línguas – o indo-europeu –, que tem sido aceita como a língua-mãe (ou língua-origem) de inúmeras línguas europeias e asiáticas, que têm parentesco empiricamente comprovado.

Logo, o método comparativo foi muito utilizado pela Linguística Comparativa do século XIX, principalmente pelos neogramáticos, que, numa hipótese genética, formulavam questões referentes à natureza e destacavam as relações entre as línguas, que eram classificadas em famílias e consideradas como organismos vivos, por ser um fenômeno evolutivo. Isto é, nasce, desenvolve-se e se transforma, estabelecendo um verdadeiro ciclo.

2. *O método comparativo e a perspectiva histórico-comparativo*

Primeiramente, convém lembrar que os estudos de Filologia se caracterizam principalmente por estabelecer comparações entre os textos das diferentes épocas ao longo do tempo; e que os resultados dessas comparações são diversos, porquanto se relacionam com os diferentes objetivos dos respectivos estudiosos.

Quanto aos métodos de Filologia Românica, segundo Bassetto (2001, p. 63-86), uns são mais adequados e mais produtivos que outros; também há métodos emprestados de ciências afins, que contribuem para o conhecimento da Romanística (ou estudos romanísticos – estudos de textos neolatinos). Certo é que, não raro, se recorre a uma combinação de métodos para uma visão mais completa de determinado fato a ser estudado; o confronto entre o resultado obtido pela aplicação de um determinado método e a de uma combinação de métodos pode oferecer uma conclusão mais ampla do problema analisado. Os métodos citados por Bassetto (2001) são os seguintes: Método histórico-comparativo, Método idealista, Método da Geografia Linguística, Método de *Wörter und Sachen* (palavras e coisas), Método onomasiológico, Método neolinguístico ou espacial e Método das teorias das ondas.

Desses métodos, por conveniência do presente artigo, vamos enfatizar apenas o método histórico-comparativo, que consiste em comparar –

cotejar – objetos de estudo ao longo do tempo. Ele foi muito utilizado pela Linguística Comparativa do século XIX, principalmente pelos neogramáticos, que, numa hipótese genética, formulavam questões referentes à natureza e destacavam as relações entre as línguas, que eram classificadas em famílias e consideradas como organismos em evolução. Parafrazeando o sociólogo judeu-francês Émile Durkheim (1893) pode-se dizer que o método histórico-comparativo é “uma maneira de demonstrar a existência de uma relação lógica, uma relação de causalidade, entre dois fatos”.

Daí, termos que nos atentar para a seguinte asserção de Faraco (2005):

Os neogramáticos, no fim do século XIX, criticaram essa perspectiva centrada na reconstrução do passado (cf. Capítulo 5). Para eles, o trabalho em linguística histórica deveria se concentrar muito mais na elucidação dos mecanismos da mudança do que na reconstrução de estágios remotos do passado. (FARACO, 2005, p. 119)

Assim, o método histórico-comparativo passou a ser um refinamento metodológico dos estudos histórico-linguísticos, que se desenvolviam a partir da metade do século XIX, com a nova geração de linguistas da Universidade de Leipzig (Alemanha), que conhecemos como neogramáticos (em vez de *Junggrammatiker*, que era termo jocoso para os iluminados jovens linguistas alemães da época).

Portanto, os neogramáticos passaram a ser respeitados no universo acadêmico da época, com o seu programa revolucionário em relação às orientações comparatistas de seus antecessores. Para eles, não era fundamentalmente importante encontrar uma protolíngua; a atenção dos pesquisadores deveria voltar-se para as línguas vivas, em que se podem observar os processos de evolução linguística em plena atividade. Porém, essa nova abordagem negou, mas não anulou o trabalho comparativo de seus antecessores; apenas sugeriu um novo escopo para os estudos históricos que prioriza o caráter da mudança linguística propriamente. Desde então, muitas possibilidades de respostas se apresentam para o questionamento acerca do fenômeno da mudança e tudo aquilo com ela está relacionada como o contexto social de ocorrência, seus partícipes, o momento etc. Assim, a Filologia Românica, com o desenvolvimento dos estudos histórico-comparativos, passa a ter um papel fundamental nos estudos da linguagem.

Em sintonia com essa nova perspectiva, a Linguística Românica ou Filologia Românica também toma novo rumo; aquele método comparativo com propósitos genéticos, também passa a ser utilizados para a re-

constituição de elementos de uma dada língua neolatina. Assim, a semelhança constatada entre expressões linguísticas de duas ou mais línguas neolatinas provaria que elas teriam a mesma origem em uma mesma expressão do latim, i.é, a forma atual em uma dada língua neolatina indicaria a forma da expressão originária em latim. Pôde-se com isso, inclusive, criar uma sistematização de alterações morfo-fonético-ortográficas – metaplasmos, que sofreram as palavras durante a sua evolução, causadas pelos princípios, relativamente, inconscientes, graduais e regulares, cujo conjunto constitui o Vocalismo e o Consonantismo nas diferentes línguas neolatinas.

Ilari (1999, p. 21) nos mostra que “quando se comparam, por exemplo, port. e esp. *saber*, fr. *savoir*, it. *sapere* fica legitimada a conjectura de que tenham uma origem latina comum”. Podemos perceber que a primeira sílaba dessas palavras começa com a consoante “s”, que representa um fonema sibilante /S/, e na segunda sílaba, que é tônica nas três formas, uma consoante bilabial ou labiodental (a saber: “p”, “b” e “v”). Como sabemos que na passagem do latim para o português e para o espanhol, num estudo de metaplasmos, é regular a sonorização do /p/, surdo e intervocálico, que passa a ser /b/, e que se dá a apócope do /e/ final da desinência de infinitivo latina “re”, temos “saber” do verbo latino “*sapere*”. E que, também em francês, a mesmo apócope do /e/ se dá, e a surda intervocálica /p/(o qual pode sofrer degeneração e passar a /v/, sonora), e o /e/ longo das sílabas tônicas não travadas passa a /ei/, depois /oi/, /oe/, /eu/ e /wa/ (sendo que a grafia acompanhou esta evolução apenas até a forma /oi/), constata-se que a forma originária comum de *saber*, *savoir* e *sapere* é a forma latina *sapere*, já que aqueles metaplasmos não ocorreram em italiano.

Desta forma, com o método histórico-comparativo, foi possível aos romanistas encontrarem, nos textos latinos que nos legaram os romanos e romanizados, muitas formas originárias para diversas formas vocabulares de línguas neolatinas como o português. Em outras palavras, formas vocabulares originárias de inúmeros vocábulos portugueses, por exemplo, podem ser confirmadas mediante provas documentais, que são os inúmeros textos escritos em latim pelos escritores latinos da época em que o latim era a língua vasto Império Romano.

Essa nova Linguística Histórica representa um marco nos estudos históricos da linguagem, pois os novos linguistas (ou filólogos ou gramáticos), incentivados pelas críticas aos antecessores e pelo maior rigor em certos procedimentos metodológicos, distinguem-se daqueles, dando uma

nova direção a Linguística Histórica, a qual caracteriza o perfil da Linguística Histórica do nosso século.

Seguindo por esse caminho, a denominação Filologia Românica (ou Linguística Românica ou Romanística), por ser o estudo histórico-comparativo de línguas que se originam do latim, tem o seu principal representante o linguista e filólogo alemão Friedrich Christian Diez (1794–1876). Diez é considerado o iniciador desse ramo de investigações, porquanto publicou, entre 1842 e 1854, uma gramática histórico-comparativa e um dicionário etimológico das línguas românicas. Ele se dedicou, ainda, pelo estudo de narrativas em espanhol arcaico. Esse trabalho era de orientação semelhante ao da Filologia Clássica e, por isso, possibilitou a criação da Filologia Românica, com o estudo textual e da consolidação das línguas românicas (ou neolatinas) e de investigação genética dessas línguas.

Pode-se dizer que aquelas ideias dos “neogramáticos alemães”, embora estejam ultrapassadas com a utilização de novos instrumentos exigidos pelas novas abordagens nos estudos da linguagem, ainda têm alguma relevância nos estudos de Linguística Histórica. São a base para os estudos que são feitos atualmente, pois foram ultrapassadas pelas novas concepções para o trabalho filológicos, mas não foram descartadas. Constitui um legado histórico e documental e, não raro, levadas em consideração quando se é conveniente, como ocorre com todos os legados científicos. Às vezes, temos a necessidade de repetir alguns procedimentos (os que apresentaram resultados perfeitos).

3. *A queda do Império Romano e a dialeção do latim na península Ibérica*

No séc. V d.C., o Império Romano, romanizado, mas já em decadência, é totalmente destruído pelas invasões bárbaras.

Os povos góticos, como eram chamados os bárbaros germânicos pelos romanos, fizeram várias incursões, primeiramente ao Nordeste, e depois ao Norte da península Ibérica. Tal fato acelerou a dialeção do latim, que já vinha sendo influenciado pelos substratos linguísticos da península desde o primeiro contato dos romanos com os peninsulares no século III a.C.

3.1. A latinização da península Ibérica

Os povos bárbaros, essencialmente guerreiros e de cultura diferente da dos romanizados, embora fossem vencedores, adotaram os elementos de civilização: a religião cristã, a organização político-administrativa, entre outros.

Adotaram a língua latina, falada na península, apesar de abalar efetivamente a unidade político-cultural da região do antigo Império Romano, pois as escolas foram fechadas e novos elementos culturais foram introduzidos. A romanização chega ao fim, mas a latinização se fazia presente.

Depois da queda do Império, reinos gótico-cristãos foram estabelecidos. O latim vulgar, já bastante modificado pela ação dos substratos peninsulares e influenciado pelo superstrato (língua do vencedor, preterida pela língua do povo vencido) – a língua dos germânicos –, dialetou-se, i.é, passou a se desenvolver independente e diferentemente em cada região, que praticamente se isolaram.

3.2. A dialeção e as línguas românicas

Essas forças contrárias à manutenção da língua latina tradicional, reforçadas com o fenômeno natural da influência dos substratos (língua do povo vencido, preterida pela língua do vencedor), que se intensificavam com aquele *status quo*, abalavam sobremaneira a latinização, que subsistia a duras penas.

Na prática, a língua de comunicação nas comunidades linguísticas que se formavam não se caracterizava mais como latim. Era uma língua cristã de natureza latina por força da situação instaurada. Pode-se dizer que todos os habitantes do Reino dos visigodos procuravam comunicar-se em latim, um latim totalmente modificado. A língua de comunicação entre os peninsulares gótico-cristãos se efetivava essencialmente de forma oral, que se modificava naturalmente. Com a dialeção do latim, que era inevitável, principalmente por causa do isolamento das comunidades gótico-cristãs que se formavam, instaura-se uma situação de multilinguismo.

No séc. VIII, a península, já sob o domínio visigótico, sofre a invasão dos árabes pelo Sul. Vindo do norte da África, os mouros maometanos – muçulmanos – invadiram e dominaram uma grande parte da

península e, embora oficializassem a língua árabe, não coibiram a língua latina. Esse estrato linguístico é para a língua latina falada pelo povo conquistado, na qual exerce uma relativa influência, um adstrato (língua do povo vencedor que não suplanta a do vencido).

Em algumas regiões (na Lusitânia, que hoje é Portugal) surge o moçárabe – mistura da dialeção do latim vulgar com o árabe e, portanto, um romance (ou romancelo) cristão. Nessa época, já se verificavam vários romances latinos em toda a antiga região do Império Romano. Na península Ibérica surgem os romances: asturiano, cântabro, aragonês, castelhano, leonês, catalão, lusitano (ou porticalense), galiziano (ou galego) e outros menos expressivos.

A reconstrução desse estrato oral, embora difícil por falta de um material para análise, pôde ser feita a partir do método histórico-comparativo e, por conseguinte, se caracteriza por ser o resultado de elucubrações. O método foi aplicado em grupos de línguas genealogicamente afins, como é o caso das línguas neolatinas (português, galego, espanhol, catalão, francês entre outras), e, por meio dele, foi possível reunir e catalogar em *corpora* uma série de elementos de cada língua neolatina e do latim. Além de se verificar que as ocorrências dos metaplasmos são sistemáticas, o que possibilitou aos analistas definir os tipos de metaplasmos e nomeá-los, outras elucubrações puderam ser feitas acerca dos vocábulos reunidos nos referidos *corpora*.

O cotejo dos dados colhidos para o *corpus*, referente à língua portuguesa, por exemplo, revelou uma forma latina originária de cada uma das diversas formas vocabulares portuguesas que foram analisadas; puderam-se determinar os diversos metaplasmos ocorridos na formação do vocabulário da língua.

O cotejo de significados das palavras (origem–originada), a formação de novos campos semânticos, a motivação de eventuais formações, e outras tantas questões de natureza léxico-semântica foram possíveis. Portanto, o método histórico-comparativo foi muito útil na reconstrução do léxico de línguas neolatinas, justificando inúmeras de suas formas vocabulares. Também foi fundamental na reconstrução do léxico do latim coloquial tardio e o medieval (do pós-Império), o qual se revelou ser a principal fonte léxica das línguas românicas.

3.3. Persistência da latinidade e a formação das línguas românicas

Em algumas regiões (no Norte da Lusitânia, que hoje é Portugal) surge o galego-português; no Sul, surge o moçárabe – mistura da dialetação do latim vulgar com o árabe e, portanto, um romance cristão. Alguns desses romances evoluíram e se transformaram em uma das línguas românicas e depois, neolatinas; outros foram absorvidos por uma das línguas neolatinas.

Nos meados desse século VIII, já se formavam as línguas românicas. Na península Ibérica: aragonês, castelhano, leonês e catalão e, mais tarde, o português e o galego. Além do português, surgiram das línguas românicas as seguintes línguas neolatinas: galego, castelhano (ou espanhol), catalão, franco-provençal, provençal, francês, sardo, italiano, rético (ou reto-romano ou romanche), istro-romeno, romeno e dalmático (extinto em 1898).

Apesar da queda do Império e da tentativa dos povos góticos em frear a latinização, que foi em vão, verificam-se os resultados da continuação desse fenômeno nas línguas românicas, alguns dos quais persistem ainda nas línguas neolatinas atuais.

O Séc. V marca o surgimento do romance. Esse período se estende até o Séc. IX, em que se multiplicam os falares na România, região onde se efetivavam as línguas românicas, que muito se assemelhavam aos romances. Nesse século, a evolução dos romances estava praticamente estabelecida em toda a România.

Quanto à similitude dessas línguas românicas (ou neolatinas ou novilatinas) entre si e com o antigo latim, pode-se dizer que há muito mais semelhanças do que diferenças, principalmente quando o cotejo se efetiva entre duas ou mais línguas próximas foneticamente. Por exemplo, a comparação entre o português e o galego ou entre o galego e o castelhano ou entre o catalão e o provençal certamente se revelariam muito mais elementos semelhantes do que a comparação entre os distantes português e catalão ou entre os distantes espanhol e o francês. Porém, revelar-se-ão semelhantes o português e o catalão, se uma língua intermediária for considerada: o espanhol pode intermediá-los; o catalão pode servir de intermediário entre o espanhol e o francês; o sardo pode servir de intermediário entre o romeno e o italiano.

O distanciamento ou proximidade das línguas de origem latina tem a ver com o grau de sua evolução fonética em relação ao latim. Se-

gundo os estudos do linguista e latinista ítalo-americano Mario Andrew Pei (1967), quanto maior a percentagem de distanciamento fonético de uma dada língua neolatina é do latim, mais distante ela será de outra que lhe é afim. Daí, seria também o que justificaria o grau de diferença (ou de semelhança) entre elas.

Quanto aos graus de distanciamento da fonética latina, caracterizado pelos graus de modificação fonológica das vogais tônicas das línguas românicas em relação ao latim, Pei (1969) apresenta os seguintes dados:

Quadro 1: Graus de distanciamento da fonética das línguas neolainas.

Língua neolatina	Sardo	italiano	espanhol	romeno	atalão	provençal	português	francês
Porcentagem	8%	12%	20%	23%	24%	25%	31%	44%

Fonte: Própria, adaptada de Pei (1969, p. 138)².

Convém assinalar que a classificação interna das línguas românicas tem gerado muitas discussões sem que se chegue a uma definição, pois se trata de um tema deveras complexo e, por vezes, controverso. As inúmeras classificações, que têm sido propostas desde os comparativistas do século XIX, baseiam-se em diferentes critérios. Supunham eles que as línguas modernas tenham-se evoluído de uma protolíngua a partir de uma sequência de divisões binárias, ocorridas ao longo do tempo. Supunham, também, que o grau de mudança linguística estaria relacionado ao tempo decorrido, e que seria possível deduzir as características das sequências de divisões binárias a partir da comparação entre línguas afins, considerando as suas diferenças.

Embora frequentemente as formas hipotéticas sejam encontradas em registros dialetológicos ou em documentos escritos, que nos foram legados, não se trata de uma certeza absoluta. O que se pode afirmar com total propriedade é que há semelhanças inquestionáveis entre as línguas neolatinas, de cujo quadro a língua portuguesa faz parte. Também não se pode negar que, numa comparação entre elas e o latim vulgar, de que temos conhecimento, muitas correspondências, principalmente gráfico-fo-

² The final result turned from points into percentages of change, permits us to state that on the basis of our tentative point-system the percentage of stressedvowel change from the original Latin for each of the seven languages is as follows: French, 44%; Portuguese, 31%; Provençal, 25%; Rumanian, 23%; Spanish, 20%; Italian, 12%; Sardinian, 8%.

néticas e lexicais, podem ser constatadas, como se podem observar na seguinte amostra:

Cotejo: “Pai Nosso”

“Pater noster qui es in caelis / Sanctificetur nomen tuum.” – latim eclesiástico

“Padre nostro, che sei nei cieli: / Sia santificato il tuo nome.” – italiano

“Babbu nostru, qui ses in sos chelos: / Santificadu siat su nomen tou.” – sardo

“Pare nostre, que esteu en el cel: / Igui santificat el vostre nom.” – catalão

“Padre nuestro, que estás en los cielos: / Santificado sea tu nombre.” – castelhano

“Pai nosso, que estás nos céus: / Santificado seja o teu nome.” – português

“Pai Nosso, que estás nos ceos: / Santificado sexa o teu nome.” – galego

”Paire nòstre, que siès dins lo cèl: / Que ton nom se santifique.” – provençal

“Notre Père, qui es aux cieux: / Que ton nom soit sanctifié.” – francês

“Bab nos, ti che eis en tshiel: / Sogns vegni fatgs tiu num.” – rético

“Tuota nuester, che te sante intel sil / Sait santificuot el naun To.” – dal-mático

“Tatăl nostru, care ești în ceruri: / Sfințească-Se numele Tău.” – romeno

“Ciace nostru, car le ști en cer, / Neca se sveta nomelu teu.” – istro-romeno

Cotejo: “O casamento de Pirítoo”

Português: “Pirítoo era o rei dos Lápitas. Desde jovem, Pirítoo e Teseu tornaram-se amigos. Para celebrar o seu casamento com Hipodâmia, Pirítoo convidou para as festas os seus amigos (enter eles, Teseu) e também os centauros, seus irmãos, que habitavam o país vizinho...”

Galego: “Pirithous era o rei do lapita. Desde mozo Pirithous e Theseus

tornáronse amigos. Para celebrar o seu casamento con Hipodâmia, Pirithous convidou os seus amigos para as festas (Teseo entre eles), e tamén os centauros, os seus irmáns, que vivían no país veciño...”

Espanhol (Castelhano): “Pirítoo era rey de los lapitas. Desde jóvenes Pirítoo y Teseo se hicieron amigos. Para celebrar sus bodas con Hipodamia, Pirítoo invitó a las fiestas a sus amigos (Teseo entre ellos) y también los centauros, hermanastros suyos, que habitaban el país vecino...”

Catalão: “Pirítou era rei dels làpites. Des de joves Pirítou i Teseu es feren amics. Per a celebrar les seves bodas amb Hipodamia, Piritou convidà a les festes els seus amics (Teseu entre ells), i també els centaures, germanastres seus, que habitaven el país veí...”

Cotejo: “Fiesta flamenca”

Português (Festa flamenca)

Seis jovens profissionais do flamenco oferecem ao público um programa festivo e animado. Com base em *bulerías*, *rumbas*, *sevillanas*, *alegrias*... os *tipos* mais rítmicos e coloridos do flamenco, aqueles que permitem destacar a parte mais alegre da alma andaluza.

Trata-se de uma apresentação cheia de vida e sagacidade, em que, no final do espetáculo, o público compartilha com os artistas um copo de vinho fino no pátio da nossa Casa Palácio.

Catalão (Festa flamenca)

Sis joves professionals del flamenc ofereixen al públic un programa fester i animat. Sobre la base de *bulerías*, *rumbes*, *sevillanes*, *alegries*... els *tipus* més rítmics i colorits del flamenc, aquells que permeten destacar la part més alegre de l'ànima andalusa.

Es tracta d'una actuació plena de vida i saler, en la qual, al final, els assistents comparteixen amb els artistes una copa de vi fi al pati de la nostra Casa Palau.

Francês (La fête flamenca)

Six jeunes professionnels du flamenco offrent au public un programme festif et animé. Sur les bases de les *bulerías*, *rumbas*, *sevillanas*, *alegrías*... les types de flamenco les plus rythmiques et voyantes, qui permettent de se démarquer la partie la plus joyeuse de l'âme andalouse.

C'est une représentation pleine de vie et de bonne humeur où, à la fin du spectacle, le public partage avec des artistes un verre de vino fino dans le patio de notre Maison Palais.

4. Considerações finais

Como se pode verificar, a língua portuguesa originou-se, de fato, do romance galaico-português, mais propriamente, que constitui o conjunto de evoluções do latim vulgar, cuja reconstituição é polêmica, por ter sido uma língua essencialmente falada. Não obstante, a partir do conteúdo deste trabalho, é possível verificar as semelhanças existentes entre as duas línguas, apesar das diferenças.

Como já foi dito, no início do século XIX, mais precisamente em 1816, estudos comparativos foram feitos por Franz Bopp, que demonstrou terem parentesco o alemão, o grego, o latim, o sânscrito e o persa. Estabelecendo certas correspondências sistemáticas entre essas línguas, sob a perspectiva do método histórico-comparativo, o estudioso alemão objetivava a origem das línguas do Europa. E supondo existir uma protolíngua para aquelas línguas, pôde-se vislumbrar a existência do que comumente chamamos de indo-europeu, que tem sido aceita passivamente como a língua-mãe de inúmeras línguas europeias e asiáticas, cujo parentesco é comprovado, a partir da comparação entre elas.

Vimos, também, que os neogramáticos (estudiosos do final do século XIX), utilizaram-se do método histórico-comparativo para a constatação da natureza das variantes de línguas em atividade, ainda que sob a abordagem genética.

A utilização do método histórico-comparativo pelos comparativistas do século XIX e do início do século XX possibilitou a constatação de correspondências sistemáticas entre diversas línguas da Europa e da Ásia e deu uma nova direção a Linguística Histórica, a qual caracteriza o perfil da Linguística Histórica do nosso século.

Nos estudos romanísticos, a utilização do referido método tam-

bém favoreceu aos analistas a constatar o parentesco existente entre as línguas neolatinas e, aplicado no cotejo entre o português e o galego, possibilita-nos reconhecer o romance galego-português como a origem imediata dessas duas línguas afins.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de Filologia Românica*. História Externa das Línguas Românicas. S. Paulo: Edusp, 2001. (Vol. I)

_____. *Elementos de filologia românica*. História Interna das Línguas Românicas. São Paulo: Edusp, 2010. (Vol. II)

BOTELHO, José Mario. *História externa da língua portuguesa e formação de seu léxico*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. (No prelo)

_____; OSÓRIO, Paulo. A latinização da península ibérica: a queda do império romano e as suas consequências na geolinguística da península. *Revista Philologus*, Ano 27, n. 80, Rio de Janeiro: CiFEFiL, mai./ago.2021. p. 11-26. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/588>.

_____. Um pouco de história externa da língua portuguesa. *Cadernos do CNLF*, v. XVII, n. 09. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. p. 144-56. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/09/12.pdf.

_____. Breve estudo da origem da língua portuguesa. *Revista Avepalavras*, Edição 16, 2º Semestre de 2013. Mato Grosso: UNEMAT-BR, 2013. Disponível em: <http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/16/artigos/botelho.pdf>.

_____. Causas e consequências da dialeção da língua latina. Um pouco de história externa da língua portuguesa. *Cadernos do CNLF. Anais do XIV CNLF*, Vol. XIV, Tomo 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p. 2471-81. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_3/2471-2481.pdf.

_____. *Fundamentos históricos da língua portuguesa*. Curitiba: IESDE, 2008. (Videoaulas). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KDT_7ZN6FVw; <https://www.youtube.com/watch?v=8o4kBrAvibA&t=375s>; https://www.youtube.com/watch?v=_lL5gZtqYgg; https://www.youtube.com/watch?v=KDT_7ZN6FVw&t=69s e <https://www.youtube.com/watch?v=8o4kBrAvibA&t=397s>.

CÂMARA Jr., Joaquim Matoso. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. 7. ed., Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica: Uma introdução ao estudo da história das línguas*. Edição revista e ampliada, São Paulo: Parábola, 2005.

HAUY, Amini Boainain. *História da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1989.

ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O Português Arcaico: Morfologia e Sintaxe*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *O português arcaico: Fonologia*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001a.

MATTOS, Geraldo; BOTELHO, José Mario. *Fundamentos históricos da língua portuguesa*. Curitiba: IESDE, 2008. (Videoaulas)

NASCENTES, Antenor. *Elementos de filologia românica*. Organizado por José Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Botelho, 2009.

NUNES, José Joaquim. *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*. 7. ed., Lisboa: Livraria Clássica, [1969?].

PEI, Mario Andrew. *The story of the language*. Philadelphia: J. B. Lippincott, 1967.

_____. A New Methodology for Romance Classification. *Word*, v. 5, n. 2, p. 135-46, 1949. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1949.11659494?needAccess=true>.

SILVA, José Pereira da. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2010.

SILVEIRA, Sousa da. *Lições de Português*. 10. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1988.

TEYSSIER, Paul. *História da Língua Portuguesa*. Trad. de Celso Cunha. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VASCONCELOS, Leite. *Lições de Filologia Portuguesa*. Lisboa: [S.n.], 1926.

**A REFERÊNCIA COMO INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL
SOBRE A PRÁTICA DA ESCRITA DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS DO ANO FINAL
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Marcos de Jesus Santa Barbara (FFP-UERJ)

marcosjjjbarbara@gmail.com

José Mario Botelho (FFP-UERJ)

botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

O artigo em questão versa sobre a influência da oralidade sobre a escrita em textos de gêneros argumentativos escolares de alunos do ano final do Ensino Fundamental. A introdução do estudo tem base diacrônica e objetiva oferecer uma proposta sociointeracionista como alternativa de ensino da Língua Portuguesa. Privilegiaram-se a argumentação escolar e gêneros argumentativos como o editorial e a carta ao leitor, para que o aluno possa convenientemente fazer o uso dos seus textos em publicações nas redes sociais. Levando em consideração autores como Chafe (1987; 1985), Marcuschi (2005; 2001), Koch (2009; 2002), Botelho (2012; 2007; 2005a) entre outros, procurou-se refletir sobre os conceitos de linguagem, língua, oralidade, escrita e norma culta. Os *corpora* da pesquisa foram textos escritos em sala de aula, produzidos após um exercício de oralidade sobre o tema, o debate informal. Nos textos, foram identificadas marcas da oralidade, destacando-se a referência como uma das mais usadas, merecendo atenção. A retextualização foi a proposta de intervenção praticada em sala. Assim, o corpo discente pôde refletir sobre as diferenças processuais entre as modalidades oral e escrita da linguagem verbal. A partir dos dados adquiridos e da análise feita sobre eles, constatou-se uma maior compreensão dos alunos no processo de escrita.

Palavras-chave:

Referência. Textos argumentativos. Oralidade e escrita.

RÉSUMÉ

L'article en question traite de l'influence de l'oralité sur l'écriture dans les textes de genres argumentatifs scolaires des élèves de terminale. L'introduction de l'étude a une base diachronique et vise à offrir une proposition socio-interactionniste comme alternative pour l'enseignement de la langue portugaise. L'écriture scolaire et les genres argumentatifs tels que l'éditorial et la lettre au lecteur ont été privilégiés, afin que l'étudiant puisse convenablement utiliser ses textes dans des publications sur les réseaux sociaux. En prenant en compte des auteurs tels que Chafe (1987; 1985), Marcuschi (2005; 2001), Koch (2009; 2002), Botelho (2012; 2007; 2005a) entre autres, nous avons essayé de réfléchir sur les notions de langue, langage, oralité, écriture et norme culturelle. Les *corpora* de la recherche étaient constitués de textes écrits en classe, produits après un exercice d'oralité sur le sujet, le débat informel. Dans les textes, des marques d'oralité ont été identifiées, mettant en évidence la référence comme l'une des plus utilisées, méritant l'attention. La retextualisation était la

proposition d'intervention pratiquée en classe. Ainsi, le corps étudiant a pu réfléchir sur les différences procédurales entre les modalités orales et écrites du langage verbal. À partir des données acquises et de l'analyse qui en est faite, une meilleure compréhension des élèves dans le processus d'écriture a été vérifiée.

Mots clés:

Référence. Textes argumentatifs. Oralité et écriture.

1. Considerações introdutórias: a fala e a escrita sob uma perspectiva histórica

Não se discute entre os estudiosos da linguagem que nascemos, salvo algumas pessoas, com a capacidade para desenvolver a fala. Por isso, basta que dois seres humanos se encontrem para que exista interação entre eles; por conseguinte, a linguagem oral se realiza e se desenvolve naturalmente. Por outro lado, a linguagem verbal escrita, segundo Ong (1998), é uma tecnologia, é uma convenção que necessitamos aprender e reaprender sistematicamente. Diante disso, fala e escrita, duas modalidades da mesma linguagem, necessitam de constante atenção, de estudo contínuo, uma vez que uma influencia a outra constantemente, o que as torna semelhantes, apesar de ter cada uma das modalidades as suas particularidades. Principalmente, porque a escrita, como um elemento tecnológico, tem atuado sobre a fala de forma efetiva, como afirma Botelho (2005b):

A escrita é muito mais que uma modalidade de uso da língua; é, pois, um elemento transformador da verbalização. A escrita tecnologizou a mente dos membros das sociedades modernas e tem a capacidade de tornar a fala ainda mais tecnológica quanto maior for o contato do usuário com ela, já que o pensamento é fruto da estruturação de capacidades linguísticas. (BOTELHO, 2005b, p. 17)

Decerto, a tradição oral sempre teve a primazia cronológica sobre a escrita e, mesmo que em algumas sociedades, uma seja mais privilegiada que a outra, cada uma tem a sua importância no contexto das práticas sociais. Portanto, devemos enxergá-las como complementares para se estabelecer a comunicação e o processo de aprendizagem linguística dos seus usuários.

A afirmação supracitada é de suma relevância para esse trabalho, porque nossa proposta é observar a influência da oralidade sobre a escrita como um fenômeno linguístico constantemente atuante e que deve ser visto sem preconceito, sem foco especial ou restrito à norma culta exposta na gramática normativa, sem se privilegiar um padrão de língua escrita; ao contrário, essa influência, que é mútua propriamente, deve ser con-

siderada sob um olhar sociointeracionista, como observa Botelho (2007):

Sob a perspectiva do letramento e da teoria da tecnologização da fala (ONG, 1967), acreditamos que, num estágio avançado de influência de uma modalidade sobre a outra, tem-se um verdadeiro ciclo de simulações contínuas, o que caracterizamos como linguagem tecnologizada, mas sem a rigidez onguiana, a partir da qual esse estágio da fala é considerado um uso padrão (sob a égide da norma culta), [...] (BOTELHO, 2007, p. 1)

Como se pode depreender da citação acima, o fenômeno da influência de uma modalidade sobre a outra é mútuo e, num determinado estágio da prática da língua, cria-se um ciclo contínuo, em que ambas as modalidades da língua exercem influências uma sobre a outra naturalmente. Contudo, neste trabalho, enfatizaremos a influência da oralidade sobre a escrita, o que caracteriza o primeiro estágio, em que a escrita de textos argumentativos está sendo apresentada para os nossos aprendizes. Também, não ignoramos o fato de que há diversos modos de falar a língua portuguesa, o que caracteriza as suas variantes.

Como afirmam Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 124), “a variação linguística, característica inerente a toda e qualquer língua do mundo, pode constituir um grande problema para quem está adquirindo o sistema da escrita” (grifo nosso, por entender o termo “adquirir” como “apre(e)nder”). Isto porque o aluno pode transpor as variantes distantes da norma para o texto escrito. Em outra obra, Cagliari (2004, p. 138) aponta que “o erro mais comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala” (grifo nosso, por não entender como “erro” essa característica natural do referido estágio da prática da escrita).

Se traçarmos uma comparação entre a afirmação acima e a evolução dos estudos de oralidade e escrita, especificamente, levando em consideração o histórico das concepções acerca da relação oralidade–escrita, podemos identificar três fases e oferecer ao professor contemporâneo de Língua Portuguesa uma alternativa de ensino da língua que leva em consideração a oralidade do aluno em consonância com a contextualização da escrita.

De início, linguistas estruturalistas como Leonard Bloomfield consideravam que a linguagem escrita seria uma representação gráfica da fala, como observamos em trabalho anterior (Cf. BARBARA; BOTELHO, 2021, p. 420). Buscando a independência científica da linguística, Bloomfield chega a afirmar que “a escrita não é uma linguagem, mas meramente uma forma de linguagem registradora por meio de marcas visí-

veis” (BLOOMFIELD, 1933, p. 21 *apud* BOTELHO, 2012, p. 16).

Com o passar dos anos, o foco dos estudos de linguagem passou a estar na origem da natureza das linguagens. Chafe (1987) assevera que os usuários de uma língua não falam e escrevem de uma mesma forma. Para justificar isso, desenvolveu um estudo analítico-descritivo de textos prototípicos das duas modalidades, produzidos por um grupo de acadêmicos: a conversação, protótipo da oralidade, e o artigo acadêmico, da escrita, e os comparou com os seus apostos mais distantes: a conferência, da oralidade, e a carta familiar, da escrita, enfatizando as suas diferenças.

No Brasil do século XXI, com as pesquisas desenvolvidas por autores como Botelho (2012), Marcuschi (2001) e outros, o estudo sobre as linguagens oral e escrita voltou-se para as suas semelhanças. Botelho, por exemplo, deixa claro que, em seus estudos, não fora priorizada nenhuma das duas modalidades, uma vez que o seu objetivo não constituía determinar a relevância de uma em relação à outra, mas, sim, constatar a semelhança entre elas, e como tal semelhança se efetiva (Cf. BOTELHO, 2012, p. 17).

Já nos dias atuais, as novas pesquisas demonstram uma realidade bem diversificada sobre o assunto em questão. Existem vários estudos sobre o tema e dessa forma outras visões como a de Sene (2018) que procura investigar os desvios ortográficos em redações do Ensino Fundamental II, fazendo a descrição e a análise dos textos e levando em consideração as atitudes linguísticas dos professores.

Segundo ele, citando Marcuschi:

[...] trabalhar a oralidade, ou melhor, ensinar a modalidade oral não implica ensinar o aluno a falar, mas sim oportunizar o domínio de alguns gêneros orais para ampliar a competência comunicativa do aluno. Além do mais, o ensino dessa modalidade é capaz de dirimir as dicotomias apresentadas por Marcuschi (2000, p. 27) como “dicotomias perigosas”, tão fortemente apontadas na escola e que acabam por restringir o uso oral ao campo da informalidade e do improviso. (SENE, 2018, p. 50)

Outra pesquisa que convém ressaltarmos é a de Bortoni-Ricardo (2005). Nela, a autora aplica a técnica de análise e diagnose de erros e nos apresenta quatro categorias de erros: 1) Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; 2) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no fala de determinada localidade; 3) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; 4) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas (Cf. BORTONI-RICARDO,

2005, p. 54).

Como podemos observar, apenas a primeira categoria não tem relação direta com a oralidade, pois diz respeito às normas ortográficas previamente estabelecidas, enquanto as outras três são “decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54). A última categoria trata de fenômenos que diferenciam os falantes e os definem, estando presentes no repertório verbal de alguns estratos e ausentes na linguagem dos demais. Um exemplo desse fenômeno seria a ausência de concordância verbal, como, por exemplo, em “nóis vai”, encontrado nos textos analisados por ela.

Ainda segundo Bortoni (2006), a fala prevê a variação, enquanto a escrita não. Em outras palavras, devemos respeitar as variadas formas de expressão linguística na modalidade oral; entretanto, na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação.

Bortoni ainda comenta o papel do professor na tarefa de corrigir os alunos na modalidade escrita e nos faz entender que, quando consideramos uma transgressão à ortografia como um erro, isso não significa que o aluno carrega consigo uma deficiência que dê ensejo a críticas ou a um tratamento preconceituoso.

Dito isso, convém nos perguntarmos qual é o papel da escola e do professor de Língua Portuguesa na construção de um ensino–aprendizagem da linguagem verbal para a formação de um aluno do Ensino Fundamental em anos finais, que, de fato, já sabe se comunicar em variadas situações de uso, da conversa de recreio no pátio da escola à produção de uma redação argumentativa.

Acreditamos que, na sua prática de sala de aula, o professor deva pôr em dúvida o conceito de “erro”; deva trazer à tona o tema do preconceito linguístico e, para que isso ocorra, ele deva levar em consideração o uso da oralidade, a linguagem falada pelos alunos, isto é, as experiências linguísticas do cotidiano que cada aluno viveu e vive até o presente ano letivo em que ele se encontra.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) recomendam o ensino da linguagem oral:

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate, etc.) e também, os gêneros da vida pública

no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista, etc.).
(BRASIL, 1998, p. 67-8)

O texto escrito, como é defendido por muitos professores, realmente exige do aluno o domínio da norma, considerada padrão. É comum, todavia, que existam dificuldades dos discentes na assimilação desta norma, gerando “erros” de ordem gramatical e ortográfica, que são tratados como um problema a ser combatido com a memorização de regras, na maioria das vezes, sem aplicação prática, isto é, sem serem aplicadas em algum gênero textual de uso pelos alunos.

Na linguagem oral, aquilo que a sociedade e a escola vêm chamando de “erro” é conceituado pela Sociolinguística como uma variante linguística, que é uma maneira diferente de dizer o que poderia ser dito formalmente. De fato, a linguagem escrita, ainda é supervalorizada por muitos professores, que primam por convencionar e prescrever um padrão de língua que, não raro, se faz completamente abstrata e sem sentido para o aluno. É preciso que o professor saiba equilibrar essa equação e procure capacitar o seu aprendiz a fazer um bom uso da linguagem escrita, sem desmerecer a sua bagagem linguística, que é a sua linguagem oral. Em outras palavras, queremos dizer que:

[...] o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada. (SOARES, 1989, p. 17)

Segundo Soares, nossas escolas vêm mostrando-se incompetentes para a educação das camadas populares e isso vêm gerando o fracasso escolar, criando um grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas também de legitimá-las.

Em consonância com o conteúdo dessa abordagem introdutória, o presente artigo objetiva, sob a perspectiva sociointeracionista, constatar a importância da oralidade no desenvolvimento linguístico dos alunos, já que seus reflexos se constatarem nas suas produções escritas. Principalmente, no que diz respeito ao uso da referência e do processo de referência na produção textual escrita de redações argumentativas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, os quais são o objeto deste estudo.

2. A referência (um recurso normalmente da oralidade que merece atenção ao ser usado no texto escrito)

Para iniciarmos a análise do nosso *corpus*, precisamos de uma contextualização para o processo de referenciação e de uma definição para o conceito de referência. Assim, Koch (2009) afirma que a Linguística Textual (LT) traz o texto como uma manifestação comunicativa humana, que leva em conta não só o tratamento linguístico (coesão), mas também os níveis de sentido e intenção (coerência e aspecto semântico).

No interior dessa perspectiva de estudos do texto, podemos inferir que ele se constrói, em dada situação de interação, em decorrência da atuação de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva, social, cultural e histórica. Desse modo, entendemos que os sentidos de um texto são negociados entre o autor e seus leitores e que não se estabelecem sem levar em conta as crenças, desejos, preferências e valores dos interlocutores.

Em algumas situações, nosso contato com o texto nos diz que ele nos é familiar e reconhecível, em outras, parece-nos um tanto quanto misterioso e inconstante. No artigo em construção, o texto são produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, estimulados anteriormente em sala de aula por um debate sobre o tema a ser desenvolvido.

Dessa interação oral, percebemos a construção de discursos que foram adaptados à linguagem escrita por cada aluno de acordo com o conhecimento linguístico que cada um deles conseguiu acumular até o momento da produção e as técnicas de produção que o professor vinha trabalhando em sala de aula.

Assim, a problemática utilizada nesta pesquisa procurou compreender e verificar de que maneira ocorre a construção de sentidos a partir do uso de expressões referenciais nas produções textuais de alunos do ano final do Ensino Fundamental. Em outras palavras, os textos que serão analisados foram elaborados com base nas experiências e saberes que os alunos possuíam, isto é, são o conjunto de conhecimentos socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos.

Dito isso, afastamos aqui qualquer hipótese de análise textual feita a partir da aplicação de regras baseadas na norma culta da língua ou iniciada pela correção de “erros” vistos pela ótica preconceituosa da Gramática Normativa da língua como a única e exclusiva razão para um professor

trabalhar. Nosso material de análise são textos de alunos que têm muito a demonstrar.

Apesar de terem sofrido prejuízo no tocante ao conhecimento das regras gramaticais, eles possuem senso crítico e poder argumentador que merecem serem levados em conta. Daí, a necessidade de o professor não procurar analisar e julgar “erros” gramaticais e/ou ortográficos, e acentos mal grafados, mas, sim, foca sua atenção e seus esforços na construção dos sentidos a partir dos processos de referenciação. Tais processos são de fundamental importância, quando se trata da construção de um texto.

Em Botelho (2012, p. 59-67), podemos perceber que a referenciação, assim como as repetições, os marcadores discursivos, a justaposição de enunciados sem qualquer marca de conexão explícita, o discurso citado e a segmentação gráfica compõem um grupo de marcas da oralidade que exercem influência sobre a prática da escrita. Depreende-se, de suas reflexões, que, em uma interação comunicativa comum entre indivíduos afins, o referente é recuperado naturalmente durante a troca de turnos de fala, inclusive pelo uso de recursos extralinguístico típicos da fala como uma troca de olhares. O autor chegou a afirmar que “há casos, inclusive, em que o conhecimento é tão compartilhado entre os participantes da interação face a face, que basta um simples riso ou um silêncio, acompanhado de uma expressão facial ou corporal” para que a interação se efetive (BOTELHO, 2012, p. 60).

Trata-se, pois, de um processo sociointeracional, que se efetiva nas práticas sociais do indivíduo normal e saudável, que naturalmente reúne conhecimento das coisas do mundo e com elas interage espontaneamente. Assim, a referenciação é, muitas vezes, construída no momento da interação entre os indivíduos naturalmente, como observam Koch e Elias:

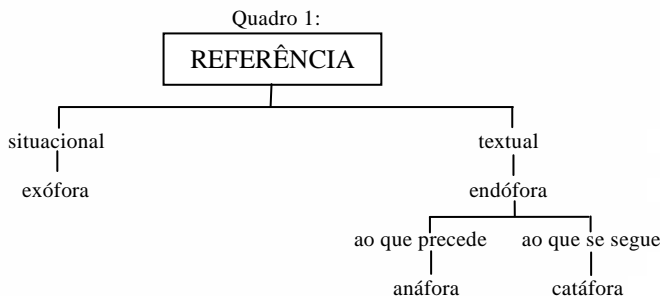
Os referentes participantes do processo de referenciação não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo, nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 134)

Segundo Koch (2002), dado um processo de produção e compreensão textual, no qual os referentes se constroem pela ativação de conhecimentos armazenados em sua memória, temos “uma oscilação entre vários movimentos, sendo um para frente e outro para trás, representáveis parcialmente pela catáfora e pela anáfora” (KOCH, 2002, p. 84-5).

Entendemos que, nesse constante processamento idas e vindas, em que os elementos textuais se constroem, se reconstroem e são retomados de acordo com os interlocutores, interessa para este estudo a referência.

A referência, como um mecanismo de coesão, pode ser pronominal ou lexical ou por meio de uma expressão. Todo e qualquer elemento da língua que, por si só, não pode ser interpretado semanticamente e que, para que se faça a sua interpretação, aponta para outro elemento endofórico ou exofórico compõe uma lista de elementos de referência. Denomina-se exofórica aquela referência, cuja remissão é feita a um ser que está fora do discurso, ou seja, um referente da situação comunicativa. Na referência endofórica, ao contrário, a remissão é feita a um referente interno, que se pode identificar no próprio discurso. E se esse elemento interno vem depois do elemento referenciador, tem-se a catáfora; se vem antes, tem-se a anáfora.

Logo, pode-se assim representar a referência, como o fez Koch (1991):



Fonte: Koch (1991, p. 20).

A referência, especificamente, faz parte do processo de organização global de um texto e, dentre esses processos, destacaremos aqueles que se dão por meio da anáfora. Resumidamente, podemos dizer que ela diz respeito ao resgate dos termos que foram previamente explicitados em um texto, resultando, assim, em um movimento de retomada de sema e formação de sentido.

As anáforas estão presentes na oralidade de forma muito natural e ocorrem com uma frequência bem maior do que imaginamos. E como esse tipo de referência ocorre em qualquer tipo de interação verbal, estão presentes também no texto escrito. Contudo os processos e os elementos

anafóricos têm certas especificidades em cada uma das modalidades da língua. E embora se possa encontrar em ambas as modalidades um mesmo tipo de elemento referencial, alguns tipos só podem ocorrer na oralidade como é o caso de um piscar de olho, por exemplo, ou outro movimento de partes do corpo; esse tipo de referência não pode ser reproduzido graficamente, a menos que se faça uma narração descritiva.

Então, podemos definir a referência na oralidade como uma marca discursiva oral que consiste em recuperar informações extralinguísticas compartilhadas pelos interlocutores. Na interação face a face, a referência pode ser feita por gestos como um olhar ou um apontar de dedo ou um riso ou outro movimento corporal qualquer. Botelho (2012) observa que

Tais elementos dêiticos, juntamente com outros artifícios para se fazer a referência desejada, aparecem nos textos escritos normalmente em forma de pronomes e advérbios anafóricos ou catafóricos, que, por ser um elemento de baixa densidade sêmica, ao substituir os nomes, deveriam manter as suas marcas, já que por si só não constituem uma referência. É exatamente por serem de baixa densidade sêmica que esses dêiticos anafóricos (que procuram recuperar um referente anteriormente citado) ou catafóricos (que procuram antecipar um referente a ser citado posteriormente) não raro provocam uma ambiguidade de sentido [...] (BOTELHO, 2012, p. 12)

O problema no uso desse recurso natural da oralidade na linguagem escrita é o fato de ele provocar a ambiguidade. É comum encontrarmos casos de ambiguidade em que os pronomes estão escritos e fazendo referência a sujeitos que não foram escritos antes como se houvesse uma “conversa escrita”, como se o interlocutor do texto escrito estivesse presente, como veremos na breve análise a seguir.

3. Breve análise do material coletado

A ambiguidade semântica, segundo Gennaro (2003), é um tipo de ambiguidade sistemática que não tem sua origem nem nos itens lexicais, nem na estrutura sintática. Ela é gerada pelo fato de os pronomes poderem ter diversos antecedentes.

Convém dizermos que o essencial sobre esse tipo de ambiguidade é o fato de que ele ocorre por razão da influência da oralidade, aliada à falta de domínio da linguagem escrito por parte do aluno que tende a usar pronomes e advérbios, palavras de baixa densidade sêmica que substituem os substantivos ou outras palavras substantivadas sem as devidas

marcas de concordância, causando assim no leitor dúvida quanto à interpretação.

Isso é o que passamos a analisar nos trechos retirados dos textos escritos pelos nossos informantes, denominados, em comum acordo com eles, pelas letras iniciais de seus nomes.

Na prática, ocorre com o uso normalmente ambíguo do pronome pessoal “ele”, com o termo repetido, e outros casos similares. Nesse artigo, identifica-se essa marca, com os pronomes “essa”, “isso” e “elas” e outras palavras:

- (01) “Porquê essa pessoa que está passando por tudo isso não tem ninguém para desabafar ou porque as pessoas dizem que isso dessa pessoa mas elas não sabem que essa o que ela é frescura pessoa esta sentindo ou está passando. Portanto se você conhece alguém assim procure entender ela não zoe, escuta essa pessoa e procure ajuda-la ou procure alguém que ajude. A depressão não é brincadeira!” (L.M.)

No texto desse informante, notamos o pronome “essa” fazendo alusão a um interlocutor que não foi citado por escrito anteriormente como se o autor estivesse em uma interação face a face. O mesmo ocorre com o pronome “isso”. Tal escrita leva o leitor a se perguntar que pessoa? Isso o quê? O pronome pessoal “elas” também está sem seu referente, levando o leitor a crer que existe uma interação momentânea.

- (02) “Passar por isso é a pior coisa do mundo. Sentir um vazio enorme sem explicação. Escutar vozes dizendo que você é in suficiente e surrando no seu ouvido dizendo que você é fracassado é doloroso. Por vários motivos as pessoas pode ter essa droga dessa doença. (R.F)

No trecho, notamos o pronome “isso” fazendo alusão a uma situação que não foi escrita anteriormente. O mesmo ocorre com o pronome de tratamento “você”. Tal escrita leva o leitor a se perguntar que pessoa é essa? Levando-o a crer que ocorre uma conversa, como se o autor estivesse em uma interação face a face.

- (03) “por tanto temos que levar em conta que mesmo as brincadeiras e zoações que fazemos na hora mesmos os 2 rindo ela brincadeira podem estar sofrendo por dentro, as vezes esses são os principais motivos do suicídio.”(L.F.)

No texto do L.F., aparece escrito o pronome pessoal “ela” se referindo a algum sujeito que não foi escrito ao mesmo tempo que o pronome demonstrativo “esses” faz referência aos motivos que não foram citados anteriormente.

- (04) “eu acho que para o homem se curar da depreção depende que ela queira e alguém apoie e incentive, porque ela se sente sozinha, porque ela se sente inferior mais feia e mais desagradavel.” (R.S.)

No trecho do texto do R.S., o pronome “ela” parece referenciar o substantivo “homem”, mas falta a concordância, levando o leitor a ficar em dúvida se há algum substantivo feminino anterior .

- (05) “Depressão é um sentimento de tristeza, é perda de interesse por coisas que antes você gostaria de fazer, falta de disposição, dificuldade em tomar decisões, você tem insônia ou sono em excesso você sente que nada mais tem sentido para você, você pensa em se matar e por fim você tenta o suicídio. (S.N.)

No texto acima, S.N. escreve “você” três vezes como se estivesse em uma interação face a face. Também, pode ser tomado como a indicação de um sujeito indeterminado.

- (06) “A traição é quando você confia uma pessoa conta seus segredos suas falhas, defeitos, qualidades e essa pessoa te passa a perna, te fere como se você não valesse nada...” (A.C.)

No texto do A.C., o leitor não consegue definir de qual dos interlocutores são os segredos, as falhas, defeitos e qualidades, devido à ambiguidade causada pelo uso dos pronomes possessivos. Também, pode ser como índice de indeterminação de sujeito, o que daria ao trecho um *status* considerável, apesar da ocorrência de outros elementos considerados “falhas gramaticais”, como a falta de preposição, exigida pelo “confia”, a falta de pontuação e o uso de “te”.

- (07) Na traição e que tem muita gente que faz e eu acho des necessário e a pessoa te da valor fica só com ela muita gente hoje em dia trai a outra eu nunca fiz isso. (S.N.)

No trecho acima, quem seria “ela”? Parece referenciar um interlocutor que está conversando com o autor do texto numa interação face a face. Parece ser, também, um índice de indeterminação de sujeito.

- (08) Bom traição para todos è sem perdão e tambem sem conta que isso não e coisa de homem e nem de mulher. Isso não vem só de relacionamento e sim também de amigas falsas e traidores. (M.S.)

No fragmento acima, o autor começa o texto com uma afirmação generalizante e usa o pronome “todos” como se já tivesse citado anteriormente as pessoas envolvidas. A referência é, pois, remissa a um referente exofórico, já que não pode ser identificado no texto. No caso do primeiro “isso”, que é anafórico, o referente é uma abstração – “o ato de trair” –, que se pode resgatar de “traição”. O segundo “isso”, porém, o referente é todo o período anterior.

- (09) O homem não pode destruir a natureza, pois além dele se prejudicar, ele prejudica todos os animais que moram na natureza, tirando sua casa e a que eles precisam para sobreviver.” (G.R.)

No texto do G.R., o pronome possessivo “sua” está ambíguo, pois o leitor não consegue definir se a “casa” é tirada dos animais ou dos homens. No caso, não se consegue definir também quem são “eles”?

- (10) “Em algumas coisas que entendi Eu queria que essas pessoas tivessem o máximo de respeito com a natureza por que são Eles que prejudicam a própria natureza.” (E.N.)

No texto desse aluno, observamos o pronome anafórico “essa” sem referente anterior (ou se trata de uma referência exofórica) e o pronome pessoas “Eles” sem concordância com o seu provável referente “pessoas”, causando dúvida no leitor.

- (11) A relação é muito ruim, desmatando árvores, colocando fogo nas florestas, seus motivos, sem pensar só querendo produzir materiais e sobrar, pois eles não pagam para cortar a árvore... eles só pensam em bens materiais.” (S.N.)

No texto de S.N., o pronome possessivo “seus”, relacionado à palavra “motivos” causa no leitor uma ambiguidade. Afinal, de quem são os motivos. O mesmo ocorre com o pronome pessoas “eles”. Quem são eles?

- (12) “O homem tenta ser melhor que outros fazendo isso constroem máquinas fortes e capazes de acabar com nossa natureza.” (M.S.)

No texto acima, os pronomes “outros” e “isso”, sem referentes anteriores, leva o leitor a ter que inferir quem seriam os outros seres e o que seria o acontecimento.

- (13) “Eu não sou a favor por que ninguém merece isso, mano, porque tem gente que faz isso só prejudica os animais, pessoas etc. Isso não leva ninguém a lugar nenhum, as pessoas.” (J.L.)

No texto do J.L., o pronome “isso” repetido três vezes deixa uma lacuna na coerência textual, posto que o sema inicial do processo de referência não foi escrito. O primeiro e o segundo “isso” parecem remeter-nos ao “ato de traír” – tema discutido anteriormente; o último pode ter como referente toda a frase anterior.

- (14) “Não. Porque ele derruba as árvores ele desmata as florestas e sem as árvores até pras sombras e sem as árvores não temos alimento.” (R.F.)

No texto do R.F. o pronome pessoal do caso reto “ele” sem um referente nominal anterior leva o leitor a imaginar que existe uma interação face a face, já que parece fazer remissão ao “homem” (“humanidade”); o uso do verbo “temos”, na 1ª pessoa do plural, parece também fazer referência à humanidade, na qual o autor se inclui, mas também pode ser entendido com um recurso da escrita para se buscar a impessoalidade.

- (15) Eu não sou a favor do desmatamento e da caça gananciosa... os urubus tem a função de comer a carniça e o mau odor acaba, a vaca nos dá leite e o porco em grande quantidade você pode matar um nos da carne. (I.B.)

No texto acima, o pronome “você” pode ser um índice de indeterminação de sujeito, mas também nos remetem a uma interação face a face. O texto escrito parece ser a transcrição de uma conversa na qual os interlocutores têm bastante intimidade.

4. Conclusão

Observamos, ao longo desse estudo que a fala e a escrita, mesmo distintas em alguns aspectos ligados às condições de produção, não podem ser entendidas como dois sistemas linguísticos diferentes e dicotômicos; são modalidades semelhantes, apesar de suas particularidades. Também, não pode haver a supervalorização de uma e sobre a outra, pois ambas têm a sua importância como práticas sociais.

Na maioria dos contextos, a fala será mais utilizada do que a escrita como nos seminários e nas palestras, testemunhos, debates informais e conversas de troca de aulas, enquanto, em outros, a escrita será praticada com maior intensidade e vista como de suma importância como nas redações argumentativas escolares.

Como práticas sociais, naturalmente uma exerce influências sobre a outra nos diferentes estágios de conhecimento e desenvolvimento da língua.

No caso específico do uso inadequado de elementos de referência da oralidade dentro do processo de referenciação limitado ao estudo da anáfora no texto escrito, podemos constatar que tal marca está presente na maioria dos textos dos nossos informantes. Tal fato nos faz pensar que o aluno do 9º ano do Ensino Fundamental não compreende bem e nem distingue os processos de produção da fala e da escrita. Isso é, ainda não percebe que, por exemplo, o papel do interlocutor muda de linguagem para linguagem.

Para o professor que deseja trabalhar tal fenômeno linguístico de forma científica, sugerimos trabalhar o texto do aluno por meio da prática da retextualização. Convém levá-lo a reescrever o material produzido em sala de aula, fazendo as adequações necessárias ao contexto de uso e lançando mão de outros elementos referenciais mais utilizados na escrita como a elipse, a sinonímia, a antonímia e a pronominalização.

Convém, também, valorizar o conhecimento linguístico que os alunos reúnem em sua oralidade. Enfim, a escola e toda a sociedade precisam livrar-se de alguns mitos referentes à oralidade e à escrita, porquanto podemos constatar que, “como hipótese forte, a suposição de que as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do *uso* e não do *sistema*” (MARCUSCHI, 2001, p. 43, grifo do autor).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BARBARA, Marcos de Jesus Santa. A repetição de termos em textos argumentativos de alunos do 9º ano do ensino fundamental. *Revista Philologus*, Ano 27, n. 79 Supl., *Anais do XIII SINEFIL*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2021. p. 419-34

BENFICA, M. F. B. *Atividade de retextualização: os conhecimentos linguístico-discursivos acerca das diferenças entre o texto oral e escrito*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da UFMG, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E.M.; COELHO, I.L. (Orgs). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: EDUFSC, 2006.

_____. *Nós chegemos na escola, e agora? – Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2005.

BOTELHO, José Mario. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Jundiaí, Paco: 2012.

_____. A linguagem tecnologizada nos mais variados níveis de letramento de uma comunidade linguística moderna. In: IV Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo, 2007, São Gonçalo-RJ. *Anais do IV CLU-ERJ-SG*, Ano 4, n. 3. Rio de Janeiro-RJ: Botelho, 2007. p. 1-24 (v. Único)

_____. A natureza das modalidades oral e escrita. In: *Filologia, Linguística e Ensino*. Tomo 2, V. IX, n. 3. CiFEFiL: Rio de Janeiro, 2005a. p. 30-42

_____. *A tecnologia da fala, sob a perspectiva do letramento*. In: ____ (Org.). *Estudos Reunidos: Linguagem, Literatura e Gramática*. Rio de Janeiro: Botelho, 2005b. p. 11-18

_____. Entre a oralidade e a escrita: um contínuo tipológico. In: *Produção e Edição de Textos*. V. VIII, n. 7. CiFEFiL: Rio de Janeiro, 2004. p. 57-69

_____. O isomorfismo entre as modalidades da língua. In: *Discurso e Língua Falada*. CiFEFiL: Rio de Janeiro, 2003. p. 157-77

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998. 139p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2004,

CHAFE, Wallace; DANIELEWICZ, J. *Properties of speaking and written language*. In: HOROWITZ, R.; SAMUELS, S. J. (Eds.). *Comprehending oral and written Language*. New York: Academic Press, 1987. p. 83-113

_____; TANNEN, Deborah. *The relation between written and spoken language*. [s.i.: s.n.], American Anthropological Review Antropol. 1987. p. 383-407

_____. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. R. *et al.* (Eds.). *Literacy, Language and Learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 105-23

GENNARO, Chierchia. *Semântica*. Trad. de Luiz Arthur Pagani, Ligia Negri e Rodolfo Ilari. Campinas: Unicamp; Londrina: UEL, 2003.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 13. Reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

_____; _____. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A coesão textual*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Oralidade e Letramento. In: _____. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

ONG, W. J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*, Campinas: Papirus, 1998.

SANDES, Gisvanda Isys de Almeida; SENE, Marcos Garcia de. Análise de alguns traços fonológicos graduais na escrita sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional. *Rev. EntreLínguas*, v. 6. n. 1, p. 167-82, Araraquara, jan/jun. 2020.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

SENE, Marcus Garcia de. *Os desvios ortográficos em redações do Ensino Fundamental II*: descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Programa de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP, Araraquara: UNESP, 2018. 178f.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

**A TERRA TREMERÁ COMO NUNCA TREMEU ANTES:
RESISTÊNCIA E CONSCIENTIZAÇÃO EM CINCO
MÚSICAS DO RAP NATIVO**

Juan Rodrigues da Cruz (UFF)
juanrodrigues@id.uff.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal analisar letras do *rap* nativo, gênero que nos últimos anos tem se ampliado e ganho cada vez mais presença no mercado e no cenário musical brasileiro contemporâneo. Tais músicas carregam em suas letras mensagens políticas e de autoafirmação, ajudando também a divulgar a causa indígena, além de também apresentar ao ouvinte aspectos da vida indígena. O trabalho divide-se em três áreas. A primeira apresenta as motivações da pesquisa. A segunda contextualiza o *rap* enquanto macrogênero musical e seu desdobramento contemporâneo no Brasil. Prosseguindo, apresentaremos alguns artistas musicais que têm ganho destaque nos últimos anos no Brasil. Por fim, analisaremos as letras de cinco músicas do gênero, destacando suas temáticas e mensagens, traçando após isso uma conclusão do que vimos.

Palavras-chave:

Análise. Música brasileira. Rap nativo.

ABSTRACT

This article intends to analyze the lyrics of some rap nativo songs, a musical genre which has grown in both amplitude and presence in the contemporary Brazilian musical scene. These lyrics convey a political message, which also helps in spreading awareness about the indigenous cause in Brazil, talking about and presenting to the listener various aspects of the life of our native populations. This paper is divided into three sections. We start with a brief presentation about the reasons why we decided to analyze this specific theme. We then move to a historical approach of the rap musical genre, along with its recent development in Brazil, with a presentation of some indigenous artists which have risen to relative fame in recent years. Lastly, we will analyze five rap nativo lyrics, considering their thematic and message, concluding the paper with a brief reflection about all we proposed.

Keywords:

Analysis. Brazilian music. Rap nativo.

1. Apresentação

O interesse em pesquisar a questão do *rap* nativo surgiu ao longo do processo de construção da Dissertação de Mestrado do autor. O trabalho, em dado momento, abordou a relação que músicas podem vir a ter

com a documentação linguística e, assim, a influência delas sobre o próprio grau de vitalidade de qualquer língua que queiramos analisar, algo geralmente pouco considerado pelos profissionais da área, havendo aparente predileção por registrar e produzir listas de palavras, gramáticas e obras de referência. A música, nesse sentido, representaria o registro de um uso vivo da língua, por isso sua importância como meio de documentação não pode ser esquecida, ainda mais na contemporaneidade, em que há inúmeras possibilidades de armazenamento e compartilhamento de material.

Nesse momento, foram encontradas diversas notas em portais na internet dando destaque a artistas indígenas brasileiros que dedicam-se à produção musical, lançando álbuns completos ou músicas avulsas (*singles*, no jargão musical). Há de se mencionar que, apesar desta relativa divulgação, há pouca lembrança de tais produções e referência a elas, pela população em geral e pelo dito circuito cultural musical de massa brasileiro. Nesse sentido, na seção devida, o leitor poderá encontrar *links* para assistir aos clipes das músicas em análise, fazendo uso dos diversos suportes tecnológicos de que dispomos em nossos dias.

Há de se mencionar que, inclusive, esses artistas e suas músicas ajudam a divulgar a riqueza cultural brasileira. Riqueza a qual também é linguística – e basta considerarmos a triste estimativa de quantas línguas ameaçadas de extinção ou morte temos em nosso território³ para constatar isso. Nesse sentido, músicas podem ajudar a perpetuar uma língua, unindo-se aos demais tipos de documentação, caso ela venha, de fato, a morrer⁴.

2. Rap e rap nativo: do macro ao micro

Para contextualizar o macrogênero musical *rap*, é necessário trazer um panorama histórico a seu respeito. Como um detalhamento mais

³ Moseley, para a UNESCO, propôs que, no Brasil, em 2010, tínhamos 190 línguas assim classificadas. Estávamos atrás somente de EUA (191) e Índia (197). Essa referência deve ser considerada com certo criticismo, visto que está há muito desatualizada - logo, não necessariamente representa mais a atualidade. Só a usamos aqui visto que se trata de um órgão internacionalmente reconhecido.

⁴ Os conceitos de morte e extinção linguística são similares, mas ao mesmo tempo são distintos. Basicamente, a língua extinta desapareceu sem deixar registros (caso do protoindo-europeu). Já a língua morta perdeu seu último falante, mas tem documentação, indifferente de tipo, que a perpetua (seria o caso do latim, cuja documentação é inesgotável).

aprofundado nesse sentido não é o nosso foco, vamos nos ater somente a uma descrição introdutória. Neste sentido, Keyes (2004) define *rap* como uma forma de fazer música com uso de rimas, discurso rítmico e vocabulário “das ruas”, recitado ou cantado livremente sobre algum acompanhamento sonoro. O gênero surgiu nos Estados Unidos, no Bronx, na cidade de Nova Iorque, na década de 1970.

As ruas que a autora menciona são relevantes visto que as ruas das cidades eram para os artistas tão importantes quanto outros contextos da vida das famílias afro-americanas, como as igrejas. São nelas que os jovens aprendem sobre o sistema que os circunda, desenvolvendo um senso de comunidade e consciência crítica sobre opressões tanto sociais quanto econômicas que sofrem, sendo assim necessário saber se comunicar bem para sobreviver. Nesse contexto, surge o *jive talk*, uma forma de o *rapper* falar sobre seus antepassados ou sobre os traços da personalidade de uma terceira pessoa com metáforas, algo usado também para ganhar reputação entre os pares.

O *rap* é, em sua origem, uma mistura de expressões musicais africanas e caribenhas (sendo por elas fortemente influenciado), de diversas ordens, como sermões, sempre recitados rítmica e poeticamente. Nesse sentido, é possível articular uma relação entre os griôs africanos e os *rappers*, visto que, tal como os griôs, os artistas também pretendem contar alguma história através de suas músicas (= oralidade), revelando o poder transformador das palavras sobre quem as ouvir.

Tais origens impactam também nas temáticas que as letras das músicas do gênero incluem. Nelas, percebe-se uma espécie de culto à autoimagem do artista, destacando suas qualidades e feitos pessoais. Em alguns casos, pode haver espaço para alguns insultos velados, motivo pelo qual o *rap* é visto com olhares preconceituosos por alguns, que associam o movimento à ofensa e à violência, o atribuindo caráter marginal. Mas o gênero, em si, vai muito além disso: se analisarmos algumas letras com mais profundidade veremos verdadeiras mensagens de justiça, consciência social e união com a comunidade sendo transmitidas, além de uma riqueza no que tange à estrutura e à versificação.

Um dos precursores do *rap* foi o lutador Muhammad Ali⁵. Seu disco *I Am The Greatest* (1963), um dos primeiros do gênero, inclui a

⁵ 1942-2016. Ali, fora dos tatames, também teve carreira em outros campos do entretenimento. Este disco foi lançado ainda sob seu nome de batismo, Cassius Clay, antes de sua conversão religiosa para o islamismo.

faixa *Will The Real Sonny Liston Please Fall Down*⁶, considerada a primeira batalha de *rap* lançada comercialmente. Ali, antes de suas lutas, provocava seu adversário proclamando alguns versos, fazendo uso do *jive talk* que mencionamos. A letra desta música é riquíssima no que tange à sua composição e estrutura, visto que conta com um esquema de rimas emparelhadas e externas, como destacado no trecho abaixo, onde há também uma pequena afronta a um então adversário de Ali, escondida⁷ em uma bastante habilidosa escolha de palavras por parte do compositor.

Who would have thought when they came to the fight
That they'd witness the launching of a human satellite
Yes the crowd did not dream, when they put down their money
That they would see a total eclipse of the Sonny⁸

O *rap* alcançou tamanha popularidade nos Estados Unidos que, conforme Johnson (1997, p. 960), discos desse gênero (e suas ramificações) representaram 10% da venda total de álbuns em 1991 no mercado estadunidense, com números impressionantes tanto para a época quanto para a contemporaneidade: só os álbuns lançados sob o selo da gravadora Death Row, por exemplo, venderam mais de 18 milhões de cópias, lucrando mais de 100 milhões de dólares.

Ao chegar ao Brasil, o *rap* também desenvolveu-se principalmente em comunidades de baixa renda, na periferia das cidades. No país, o estilo começou a ganhar força, em São Paulo, na década de 1980 e, nos últimos anos, temos acompanhado o surgimento e o crescimento de artistas ou grupos como Sabotage, Negra Li, Baco Exu do Blues, Gabriel o Pensador e Emicida, os quais gozam de presença e destaque cada vez mais marcante no cenário musical brasileiro. Destaca-se um recente fato que mostra o ganho de prestígio dessa cena musical: o disco *Sobrevivendo no Inferno* (1998), dos Racionais MC's, foi escolhido como obra obrigatória do vestibular 2020 da UNICAMP, uma das mais concorridas e prestigiadas universidades brasileiras. Tal ação revela também certa mu-

⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=i1uuHt4WCwk> e em outras plataformas de *streaming*.

⁷ A letra revela a intenção do artista em derrotar o oponente (Sonny Liston), inclusive para isso fazendo um jogo de palavras com seu apelido (estabelecendo uma relação entre Sonny e *Sun* [sol]), insinuando que seria capaz de derrubá-lo.

⁸ Em tradução livre do inglês: Quem pensaria, ao vir para a luta / Que assistiria ao lançamento de um satélite humano / Sim, a arquibancada nem sonhava, quando deu seu dinheiro / Que assistiria a um eclipse total do Sonny.

dança de mentalidade social: o *rap* agora ocupa o espaço acadêmico e é necessário entendê-lo e interpretá-lo criticamente.

2.1. *Rap* nativo: Definição e questões iniciais

Primeiramente, é necessário propor uma definição para *rap nativo*. Considerando o contexto social, cultural e histórico dos artistas⁹, podemos concluir que este é o subgênero do *rap* que engloba toda a produção musical de artistas brasileiros (individuais ou coletivos) indígenas, indiferentemente do grupo étnico de que fazem e da(s) língua(s) que falam¹⁰. Logo, as letras do gênero incluem alusões a diversos aspectos da vida e cultura indígenas. Convém lembrar que, de acordo com Pappiani (2009), a música é um elemento sempre presente na vida dos povos indígenas e em seus rituais, envolvendo, além de cantos tradicionais, o emprego de instrumentos musicais, sendo o *rap* nativo apenas um desdobramento desse grande conjunto cultural e uma das muitas manifestações da música e da arte indígenas brasileira.

É necessário destacar que Faria (2012), nesse sentido, apresenta que, constitucionalmente¹¹, as criações desses artistas são consideradas parte do patrimônio cultural brasileiro, sendo as músicas portadoras de referência à identidade, ação e memória dos indígenas, um dos grupos formadores da sociedade brasileira, cuja contribuição para nosso país é ampla e não pode ser menosprezada, indo muito além de antropônimos, por exemplo. Logo, elas também têm reconhecido valor cultural e respaldo jurídico.

O primeiro grupo de *rappers* indígenas brasileiro de que se tem registro é o mato-grossense Brô MC's, com mais de dez anos na ativa. Um dos pontos mais altos dessa trajetória foi a possibilidade que o grupo teve de se fazer conhecido pelo grande público, inclusive internacionalmente, na edição de 2022 do festival de música Rock in Rio, após convite para dividir o palco com o cantor Xamã. Leão (2022) mostra que essa

⁹ Sob esse mesmo critério, seria adequado também chamar o gênero de *rap indígena*. *Rap nativo* aqui poderia assumir um valor mais politicamente inclinado, visto que os indígenas são nossos povos originários e estavam aqui muito antes dos portugueses, enquanto *indígena* é uma nomenclatura algo genérica.

¹⁰ Muitos desses artistas são bilíngues, e esse bilinguismo é presente nas letras, quando estas têm trechos em português e língua indígena.

¹¹ Para mais detalhes, consultar o Art. 216 da Constituição de 1988.

foi a primeira ocasião, nos quase 40 anos de história do festival, que um artista indígena subirá a um dos seus palcos, um passo pequeno, mas que pode abrir portas no futuro para mais cantores ou grupos. Em suas últimas edições, convém destacar, o Rock in Rio tem aberto espaço para manifestações musicais de outros gêneros, não focando mais a rigor no *rock*.

Outro artista do gênero inclui o paulistano Owerá (anteriormente conhecido como Kunumi MC), da etnia guarani-mbyá, responsável pela fixação da nomenclatura *rap nativo*, sendo considerado o primeiro *rapper* indígena a seguir carreira solo. Ele ganhou destaque inicial em 2014, quando, aos 13 anos, realizou um protesto antes de um jogo de futebol na Copa do Mundo daquele ano entrando em campo com uma faixa sobre a questão da demarcação de terras indígenas. Suas músicas, cantadas em guarani, português e inglês, celebram a sua cultura, em comunhão com seus ancestrais. Owerá, recentemente, participou no documentário *Meu Sangue é Vermelho*¹² (2021) e tem desenvolvido vários projetos com o cantor Criolo, um dos quais será analisado. Fora da música, ele desenvolve, conforme Ferreira Camargo (2021), trabalhos em outras áreas culturais, como a literatura, tendo dois livros infantojuvenis publicados sob seu nome.

O *rap nativo*, todavia, tem poucos reconhecimento e divulgação no *mass media*. A divulgação que temos se dá através de notas em portais jornalísticos ou em portais pequenos se comparados aos que mais frequentemente são usados pela população brasileira. Não há, por exemplo, à época deste trabalho, sequer um verbete na Wikipédia lusófona detalhando-o ou biografando alguns de seus expoentes. Há, no entanto, relativa produção acadêmica voltada à temática em desenvolvimento, destacando-se a dissertação de Guilherme (2017), que aborda os kaiowá e os guarani em Mato Grosso do Sul.

Felizmente, o acesso a tais produções tem sido facilitado, nos nossos dias, com o crescimento de plataformas de *streaming*. Igualmente, o compartilhamento dessas músicas ganha novas dimensões visto que o endereço de uma *playlist* em uma dessas plataformas pode ser compartilhado gratuita e livremente para qualquer pessoa. No que tange ao processo de criação musical, também não é mais rigorosamente necessário um artista ter contrato com alguma gravadora para que suas faixas sejam

¹² O documentário tem direção de Graci Guarani, Marcelo Vogelaar, Thiago Dezan e Tonico Benites, e está disponível em plataformas de *streaming*.

gravadas, produzidas e divulgadas: se assim quiserem, eles mesmos podem publicar suas músicas nas plataformas, sendo detentores e gestores de seus próprios direitos autorais.

Um problema para os interessados em ouvir as músicas, no entanto, é que em alguns momentos não é possível encontrar as letras ou suas traduções para o português, quando estas estão em língua(s) indígena(s). Caso o interessado seja monolíngue em português, entender a letra e até mesmo transcrevê-la fica mais difícil. Esse é o caso da banda tocantinense de metal Arandu Arakuaa, apresentada por Souza (2016), cujo vocalista teve de legendar todos os cliques disponíveis no *YouTube* com as letras das músicas após várias ocasiões em que as mesmas não foram aceitas em sites do ramo musical, sob opiniões de que a língua em que Arandu Arakuaa canta não existe.

3. Mensagens e temáticas: análise de cinco letras

Para realizar a análise que pretendemos, é necessário escolher alguns dos muitos *raps* indígenas, que assim como os artistas que os cantam crescem em quantidade a cada novo dia. Com isto em mente, escolhemos cinco músicas para focarmos, considerando que já dão dimensão inicial das mensagens que os artistas pretendem levar aos seus ouvintes. A análise será feita somente a nível semântico e, às vezes, estilístico, considerando principalmente as palavras e expressões usadas pelos artistas, não havendo preocupação com aspectos morfossintáticos, por exemplo. As músicas estão listadas considerando a ordem cronológica em que foram lançadas.

3.1. Koangagua – Brô MC's

Esta música, de 2015¹³, diferentemente das demais, tem sua letra toda em guarani. Considerando que não falamos essa língua, nos pautamos na tradução que Jacqueline Guilherme apresenta, realizada pelo próprio compositor, e em De Felipe e Corbera Mori (2019). A canção, cujo título significa “nos dias de hoje”, tem entre suas temáticas a invisibilidade social que indígenas sofrem, a vida dos indivíduos aldeados e a relação entre indígena x não-indígena.

¹³ Música composta por Bruno Veron. 3m52secs de duração. Clipe disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBafJlZxT6s>. Acesso em 07 de março de 2022.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Sua primeira estrofe já assume um caráter político, revelando ao ouvinte que naquele momento o artista indígena tomará a palavra e falará sobre sua vida e seus costumes, não dando espaço para que outros falem por ele.

Aguahe jevyaju,
Koanga pehendü.
Ava nhee mboriayhu.
Oguerü o hechuka nhande re hegua¹⁴

O grupo reconhece sua força em meio às adversidades, incluindo uma afronta aos ideais preconceituosos que os brancos por muito tempo (até hoje, na verdade) imprimiram sobre os nossos povos originários, evocando a força dos guarani, que se manifesta através da língua.

Ndaípon kyhyje, Guarani chenhee
Oi chendive
Karai mbytepe ahechuka
Agueraha haetegua
Rap mombarete¹⁵

O refrão da música (“Ara jasuka, Ara jasuka, Ara Jasuka Cheroike nhande mbojeguaha gua” → “O céu doce convida para entrarmos na Oca e nos pintarmos”) faz uma referência aos costumes indígenas, lembrando que a oca é a moradia tradicional indígena e que a pintura corporal é uma das marcas identitárias mais fortes de cada um desses povos, estando repleta de simbolismo.

Há também um chamamento às crianças da aldeia, que devem perpetuar suas culturas através da escrita. Aqui, convém lembrar que muitas línguas indígenas brasileiras têm pouca tradição escrita, resistindo somente na oralidade (retomando a importante figura dos griôs africanos). Autores como Calvet (2007), nesse sentido, dissertam sobre a importância da escrita para a sociedade. O tunisiano considera a escrita como uma das partes do “equipamento” linguístico, ou seja, maneiras de fazer com que uma língua desempenhe outras funções e domínios a mais em uma determinada sociedade, além dos que já gozava, incluindo para isso o estabelecimento de um sistema de escrita. Ou seja, através da fixação de um sistema de escrita e de seu uso, é possível o estudo posterior de toda uma cultura.

¹⁴ Eu estou chegando mais uma vez / Agora vocês vão escutar / Humilde voz indígena trouxe para vocês / Para falar da nossa situação, da nossa realidade.

¹⁵ Nós não temos medo / É voz guarani, que está com a gente / Mostramos no meio dos brancos / O que é a verdade / O rap aqui é forte.

Mita Kuera Koangagua
Pejarake kutia
Pehai hagua
Ndo aleike reheja
Nde cultura opa¹⁶

3.2. Aguyjevete – Katú Mirim

Souto (2020) traça uma breve biografia de Katú Mirim, descendente da etnia boe-bororo. Adotada pouco antes de completar um ano de idade, a artista tem sua vida marcada por acontecimentos como violência sexual sofrida durante sua infância e a repressão da expressão de sua bissexualidade por parte de sua família adotiva, fortemente religiosa.

Seu primeiro álbum de longa duração, o EP *Nós*, foi lançado em 2020, com músicas em guarani e português. O trabalho conta com a inclusão, pela primeira vez, da faixa *Aguyjevete*¹⁷, lançada originalmente em 2017, em um disco. Tal música é um outro grito de insatisfação, explicitando a intenção da cantora em promover um debate contra preconceitos e a invisibilidade indígena, começando com o título, que em guarani significa “gratidão”.

A letra desta canção não traz nenhum termo em língua indígena senão aquele do título. No entanto, a mensagem que ela traz pode novamente ser interpretada como um grito de resistência e autoafirmação de Katú (e, por extensão, de todos os indígenas), com críticas severas e diretas ao então (à época do lançamento original) deputado Jair Bolsonaro e suas reconhecidas falas e posturas anti-indigenistas, que se acentuaram quando ele assumiu a Presidência da República. Também há uma exigência da cantora para que não fiquemos mais calados ao presenciarmos atos de racismo, que infelizmente têm sido frequentes na sociedade, incluindo, por exemplo, o apagamento da figura indígena ao mesmo tempo em que agentes opressores deles, como os bandeirantes, são louvados.

Bolsonaro gritou “Fora quilombola e aldeia”
Ei, se racismo é crime, por que ele não tá na cadeia?
Racismo velado, nosso povo sendo massacrado
Racismo velado, nunca somos protagonizados
Racismo velado é bandeirante sendo exaltado

¹⁶ Crianças de hoje em dia / Peguem lápis e caneta / Para escreverem / Não deixem que a cultura de vocês / acabe.

¹⁷ 3m49segs de duração. Clipe disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M4czT2327vA>. Acesso em 07 de março de 2022.

Racismo velado, chega de ficar calado

Katú também destaca o genocídio indígena, fato consumado na nossa história recente (havemos de nos lembrar dos conflitos ocorridos na Terra Indígena Yanomâmi-RR devido a garimpos e mineração ilegal em 2021). Ela também se refere à questão da demarcação de terras indígenas, que se arrasta há anos, novamente se referindo ao indígena como dono legítimo da terra que ocupa, não devendo ter que lutar por ela (“Mataram mais de mil parentes lá no Mato Grosso / Absurdo é dono da terra ter que lutar por demarcação”).

Destaca-se também a crítica da cantora ao apagamento da figura indígena em vários contextos e por longos anos da história brasileira. A relação com os nativos, por parte dos colonizadores, é reconhecidamente cheia de violências de todas as ordens, imposições religiosas e apagamentos culturais.

A verdadeira história que eles tentam camuflar
O Brasil tem genocídio, dor, massacre e escravidão
Mas isso não aparece na sua televisão
Com arma na mão, e cruz no pescoço

Aguyjevete termina com uma mensagem forte, um grito da artista, referenciando itens e ícones de sua cultura, que juntos simbolizam a força do indígena para lutar e resistir a contextos de opressão e repressão. O verso que dá título a este artigo deixa claro o impacto que tal ato representa na sociedade: um barulho como nunca se ouviu.

Maraca, cocares, tambores, turbantes
A Terra tremerá como nunca tremeu antes
Maraca, cocares, tambores, turbantes
E a Terra tremerá como nunca tremeu antes
Minha vida vai ser a que eu fiz
Vai ser essa luta

3.3. Função *Burduna* – *Oxóssi Karajá*

Oxóssi Karajá é brasileiro e representante claro da miscigenação brasileira: filho de pai indígena karajá e mãe quilombola, tendo sangue tanto indígena quanto nordestino. Ele trabalha como agente cultural no Memorial dos Povos Indígenas de Brasília, transformando algumas de suas performances musicais em espécies de rituais. Karajá canta principalmente em duas línguas. Em seu caso, além do português, em suas músicas ele inclui também trechos em karajá.

*Função Burduna*¹⁸, alvo de nossa análise aqui, foi lançada em dezembro de 2018, sendo também o primeiro clipe musical oficial do artista, recebendo promoção durante o Festival YBY de Música Indígena¹⁹. A maior parte da letra é em língua portuguesa, com presença pontual de termos e expressões em língua karajá. Já em seu título há uma evocação à vida indígena, uma vez que borduna é uma espécie de armamento feito de madeira, usada para atacar, defender e caçar. Fica clara a mensagem da letra, a favor da resistência e da defesa dos povos indígenas brasileiros.

Em alguns versos (“Mil madeireiro queimando futuro na serra!”, “Araguaia, cadê meu Cerrado que tava ali?”), o autor deixa clara a sua indignação com o desmatamento de áreas verdes e a destruição dos biomas brasileiros, uma situação preocupante que está muito longe de ser resolvida, algo acentuado com algumas posições de Ministros de Estado nos últimos anos, desregulando ainda mais a já deficiente política ambiental brasileira.

Há também outras referências à resistência indígena a costumes impostos pelo homem branco, como a catequização forçada (explícita no verso “Ancião que recusa catequização vai vai”) e a posição do indígena como guardião da floresta, protetor do ecossistema em que vive, com clara oposição ao uso do termo “descobrimento” para se referir à chegada dos portugueses ao nosso território no fim do século XV (“Falam descobrimento eu escuto invasão / Da floresta meu povo ainda é guardião”).

Essa indignação inclui também uma referência parafrástica ao Hino Nacional brasileiro (“Ó Pátria amada idólatra vai Bye Bye Brazil”), na qual fica clara a revolta do compositor para com o país em que vive. O Brasil aqui passa a ser um país de aparências, longe da mensagem ufanista que nosso Hino quer passar. Essa revolta está refletida também em outros momentos (“Sangue inocente é o pecado e a justiça faliu!”), que destacam a falibilidade da justiça brasileira ao julgar crimes, como o caso do assassinato de Galdino Jesus dos Santos (1997), cujos algozes foram beneficiados de diversas maneiras durante o tempo em que estiveram reclusos.

¹⁸ Música composta por Oxóssi Karajá. 3m19secs de duração. Clipe disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IEKkDdnofzY>. Acesso em 05 de março de 2022.

¹⁹ Fonte: <https://www.facebook.com/ybyfestival/posts/2823299031066853/>. Acesso em 06 de março de 2022.

3.4. Demarcação Já Terra Ar Mar – Owerá & Criolo

A canção dos paulistas Owerá e Criolo foi lançada originalmente em 2019, com relançamento (desta vez associado a um videoclipe) em 2021²⁰. Criolo, artista convidado (e não-indígena), canta somente em português, enquanto Owerá canta tanto em português e em guarani. A primeira estrofe apresenta ao ouvinte uma breve biografia de Owerá, (“Wera, da aldeia Krukutu / Da Zona Sul de São Paulo, uma visão / É que seu povo tá sendo dizimado”).

Owerá faz ao longo da música referência a um canto religioso guarani, novamente protestando em relação à questão da demarcação de terras indígenas, uma luta muito presente em sua trajetória, como vimos, desde a pré-adolescência.

Peme'en jevy, peme'en jevy
Ore yvy peraa va'ekue roiko'i aguã
Peraa va'ekue roiko'i aguã²¹

Há referências à Terra, um elemento sagrado para os guarani, junto a outros elementos (à exceção do fogo), incentivando o ouvinte a ter mais respeito com a terra, a natureza do mundo em que habita (Terra, ar, mar, mais / Terra, ar, mar, mais / Terra, amar mais). *Terra, ar, mar, mais*, habilmente, soa como *Terra amar mais*, revelando a força poética da letra. Owerá posteriormente explicita sua tristeza ao lembrar dos seus companheiros que perderam a vida na luta pela demarcação de terras. Destaca-se também a intenção do artista de conscientizar seus ouvintes através da palavra, não de violência.

Sem armas de fogo pra cantar
Só palavras de fogo pra rimar
O coração dói, só quem sabe sente
Na demarcação das terras, a morte de um parente

No entanto, Owerá reconhece que o caminho é longo e a luta é árdua, não devendo parar (“Pra fazer a defesa, eu sei, vai cansar / Mas tenho que lutar / “Demarcação já” para o meu povo se libertar”). Pode-se interpretar que a força para seguir em frente é encontrada nos jovens guarani de sua aldeia (“Os moleque da aldeia tudo estão aqui / Precisa se a-

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6yIpJfNVeg>. Acesso em 19 de março de 2022. A tradução dos trechos em guarani foi tirada daqui: <https://oguatapora.com.br/a-questao-da-terra/>.

²¹ Restituam, restituam / A nossa terra que vocês tomaram / Para que a gente continue vivendo.

limentar, brincar, correr, amar, nadar”). Em nenhum momento, destaca-se, Owerá se deixa dominar pela sua indignação e revolta (“Eu sou feito de amor / Hoje eu posso sorrir / Meu povo não quer a dor”).

Demarcação Já Terra Ar Mar termina com um chamamento, por parte de Criolo, para uma tomada de consciência da população, destacando o protagonismo indígena na nossa história, que não deve ser apagado.

Chega, chega de genocídio do real dono dessa terra
Chega, chega, chega de ignorar todas as ideias
Chega de ignorar nossa verdade, toda nossa história
Chega de pagar pau pra estátua de bandeirante
Que dizimou as terra, saiu matando todo mundo na Zona Sul de São Paulo
Palmas, palmas

Essa estrofe traz novas críticas contundentes ao apagamento da figura indígena na sociedade brasileira, voltadas para o pouco destaque dado à história dos nossos povos nativos, que costuma ser contada pelos olhos do colonizador. Protestos nesse sentido culminaram no incêndio da estátua do bandeirante Borba Gato o qual, na esteira de movimentos parecidos no mundo todo (em especial nos Estados Unidos), foi visto por alguns como terrorismo. O problema, no entanto, é o fato de que os bandeirantes foram responsáveis por graves violências contra os indígenas em nossa história, não podendo também serem louvados ou considerados heróis - o que seria um ato de racismo, como Katú diz em *Aguyjevete*. O que causa mais espanto ao povo, esse genocídio ou um incêndio numa estátua, que pode ser consertada? Esta é a crítica do artista.

3.5. *Sou Kuikuro – Nativos MC's*

Por fim, Ferreira (2022) anuncia o lançamento da música *Sou Kuikuro*²², do também matogrossense trio Nativos MCs, da etnia kuikuro, do gênero *trap* (que por sua voz é um subgênero do *rap* – não deixando portanto de se encaixar no *rap* nativo). Nas suas músicas, o trio defende seu território e suas tradições, usando a arte para promover discurso político.

Na letra da canção, há trechos em kuikuro e português, e como um todo ela pode ser interpretada como um hino de autoafirmação do

²² Música composta por Macc JB, Pajé MC e Urysse Kuykuro. 1m52secs de duração. Clipe disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Zsefic_Zp1c. Acesso em 04 de março de 2022.

povo kuikuro. Há um verdadeiro louvor a aspectos da cultura e vida indígenas, revelado em versos como os que destacamos aqui:

A cultura indígena é riqueza
As danças e as festas têm muita beleza
A gente se pinta para ritual
Assim que fazia nosso ancestral

Os autores também incluem referências ao reconhecimento de que, geralmente, *raps* não são associados à música indígena (tampouco à cultura indígena num todo). Os artistas assumem, também, que ao cantarem em tal gênero realizam um processo de transformação cultural, explícito no trecho abaixo, o qual conta também com rico esquema de rimas externas e emparelhadas (tal qual a música de Muhammad Ali à que fizemos referência anteriormente).

Eu sei que esse trap não é minha cultura
Mas eu vou rimando enquanto ele dura
Não tem que ter medo da transformação
A mudança vem em qualquer nação

Os trechos em kuikuro da letra representam a afirmação da identidade dos artistas, significando também certa resistência a possíveis visões preconceituosas sobre seus modos de vida e, por que não, a música que compuseram e cantam. Através da música, há uma clara tomada de lugar e posição perante os interlocutores.

Kuikuro hugei
Tsihengü hígei
Angini akitila itsote
Aingo tsagehei²³

4. Conclusão

As letras analisadas trazem temáticas similares, como a exaltação à identidade, à cultura e à força indígenas, características que unidas são usadas como meio de resistência à opressão e ao silenciamento. A demarcação de terras também se faz presente, considerando que tal processo se arrasta no Brasil há vários anos, sendo possível perceber a intenção dos artistas de debater e promover pressão social sobre a questão, que está longe de sua resolução. Nota-se nas letras, também, a autoafirmação dos artistas enquanto indígenas, não permitindo que outros falem por si ou apaguem suas histórias, culturas e tradições. Isto dialoga, por fim,

²³ Tradução: Sou kuikuro / Isso é nosso / Se alguém não gostar / Não tem problema.

com a própria origem do *rap* enquanto macrogênero e as mensagens que ele queria transmitir.

O uso de língua indígena nas letras, ainda que em alguns casos limitado a alguns versos ou palavras isoladas, representa uma clara tomada de posição dos compositores, mostrando consciência política por parte dos artistas de que a língua é uma parte indissociável de suas culturas e vidas, um meio de estabelecer ligações com a sua comunidade e seus pares, não podendo ser apagada ou menosprezada sob nenhuma hipótese. Da mesma forma, os artistas, por serem de diversos povos, valorizam as múltiplas etnias que compõem a sociedade brasileira, bem como as múltiplas línguas que a compõem. A música, aqui, assume também caráter transcultural e supraétnico, unindo pessoas de diferentes contextos sociais/culturais/econômicos/etc. que, juntas, cantam uma mesma mensagem, transmitindo-a de ouvinte a ouvinte.

É claro que obviamente o status de personalidade e celebridade para esses artistas, bem como seu reconhecimento acadêmico e/ou internacional, não significa muito (pois não apaga tudo o que já foi cometido contra os povos nativos brasileiros). A luta indígena, que dura mais de cinco séculos, apenas continua, e poucas ocasiões de destaque midiático contribuem pouco para a causa. A música é só um instrumento usado como parte dessa luta, mas a maior mudança virá associada somente a mudanças políticas, em primeiro lugar.

Por fim, conclui-se que o *rap* nativo, movimento importantíssimo, não pode ser visto com preconceito na contemporaneidade. Esse estilo musical só tem o que crescer, mostrando que sim, a Terra pode (e muito provavelmente vai) tremer como nunca tremeu antes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007. (Série Na Ponta da Língua, Vol. 17).

DE FELIPE, Paulo Henrique Pereira Silva; CORBERA MORI, Angel Humberto. Sobre o que cantam os índios agora: uma análise semântico-enunciativa da canção Koangagua, do grupo Brô Mc's. *Revista do GEL*, v. 16, n. 3, p. 91-110, 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2758/1656>. Acesso em: 07 de março de 2022.

FARIA, Victor Lúcio Pimenta de. *A Proteção Jurídica de Expressões Culturais de Povos Indígenas na Indústria Cultural*. São Paulo: Itáu Cultural: Iluminuras, 2012. (Rumos Pesquisa)

FERREIRA, Mauro. Rappers indígenas do Alto Xingu, Nativos MC's celebram a etnia na batida do trap do single 'Sou Kuikuro'. *G1 Pop & Arte*, Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/blog/mauro-ferreira/post/2022/02/27/rappers-indigenas-do-alto-xingu-nativos-mcs-celebram-a-etnia-na-batida-do-trap-do-single-sou-kuikuro.ghtml>. Acesso em: 05 de março de 2022.

FERREIRA CAMARGO, Leticia. Discurso de artistas indígenas contemporâneos brasileiros: música, sobrevivência, e resistência linguística. *Cadernos de Linguística*, 2021, v. 2, n. 2, e367. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/download/367/449/>. Acesso em: 05 de março de 2022.

GUILHERME, Jacqueline Candido. *A Poética da Luta: Rap indígena entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188753/PASO0443-D.pdf>. Acesso em: 07 de março de 2022.

JOHNSON, Paul. *A History of the American People*. [S.l]: Harper Perennial, 1997.

KEYES, Cheryl Lynette. *Rap Music and Street Consciousness*. [S.l]: University of Illinois Press, 2004.

LEÃO, Gabriel. Brazil's First Indigenous Rap Group Brô MC's To Play Rock in Rio 2022. *Remezcla*, 01 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://remezcla.com/music/brazil-first-indigenous-rap-group-bro-mcs-play-rock-in-rio-2022/>. Acesso em: 06 de março de 2022.

MOSELEY, Christopher (Ed.). *Atlas of the World's Languages in Danger*. 3. ed. Paris: UNESCO Publishing. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>. Último acesso em: 21 de março de 2022.

PAPPIANI, Angela. *Povo verdadeiro: Os povos indígenas no Brasil*. São Paulo: IKORÊ, 2009.

SOUZA, Felipe. A banda que toca heavy metal em tupi-guarani. *BBC Brasil*, São Paulo, 20 de outubro de 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55888888>.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

bbc.com/portuguese/brasil-3759336. Último acesso em 06 de março de 2019.

**A TRAGÉDIA DAS CHUVAS EM PETRÓPOLIS
PELAS NARRATIVAS DE MULHERES LOCAIS**

Tamara Campos (UNIGRANRIO)

tamara.campos@unigranrio.edu.br

RESUMO

O temporal que devastou a cidade de Petrópolis, na região serrana do Rio de Janeiro, no dia 15 de fevereiro de 2022, registrou 232 vítimas fatais. De acordo com a Polícia Civil, foram 138 mulheres, 94 homens e 44 menores. Na segunda chuva, no dia 20 de março do mesmo ano, foram registrados o óbito de quatro mulheres e três homens. Segundo IBGE 2021, aproximadamente 53% da população da cidade é composta por mulheres, ao passo que no incidente em fevereiro de 2022, 60% das vítimas fatais eram do sexo feminino. Notícias publicadas em grandes veículos, como *Isto é* e *Agência Brasil*, chamam a atenção para o fato de as maiorias das vítimas serem mulheres, sem, no entanto, buscarem explicações para o fato. A fim de compreender a perspectiva feminina da tragédia e tentar ter alguma pista de o porquê de as mulheres terem sido a maior parte das vítimas, este artigo analisa as narrativas de duas mulheres que foram voluntárias e interagiram com centenas de vítimas, buscando entender as variáveis que ajudariam a explicar a mortalidade feminina em maior escala. Também será abordado a relação das mulheres com a chuva na cidade, inclusive no voluntariado e socorro às vítimas.

Palavras-chave:

Chuva. Mulheres. Petrópolis.

ABSTRACT

The storm that devastated the city of Petrópolis, in the mountainous region of Rio de Janeiro, on February 15, 2022, recorded 232 fatalities. According to the Civil Police, there were 138 women, 94 men and 44 children. In the second rain, on March 20 of the same year, four women and three men died. According to IBGE 2021, approximately 53% of the city's population is composed of women, while in the incident in February 2022, 60% of the fatal victims were female. News published in major vehicles, such as *Isto é* and *AgênciaBrasil*, call attention to the fact that most victims are women, without, however, seeking explanations for the fact. In order to understand the female perspective of the tragedy and try to get some clue as to why women were the most victims, this article analyzes the narratives of two women who were volunteers and interacted with hundreds of victims, seeking to understand the variables that would help to explain female mortality on a larger scale. The relationship of women with rain in the city will also be addressed, including volunteering and helping victims.

Keywords:

Petrópolis. Storm. Women.

1. Introdução

Cento e sessenta anos antes das grandes chuvas que deixaram 240 vítimas em Petrópolis, em 2022, o imperador Dom Pedro II relatou em seu diário sobre uma grande enchente que atingiu o Centro da cidade, localidade mais afetada este ano. Há vários registros de chuvas ao longo do século XIX, com ao menos 9 episódios registrados de 1834 a 1897. No século XX, há enchentes registradas em 1902, 1903, 1904 e várias na década de 30. Mais recentemente, as chuvas mais fortes ocorreram em 1965, 1966, 1988 e 2011.

Mas algo sem precedentes ocorreu em 2022. Duas grandes chuvas com um intervalo de um mês castigaram a cidade; a primeira em 15/02/2022, com 233 vítimas fatais, e a segunda no dia 20/03/2022, com sete mortos registrados. Além disso, cerca de 1000 pessoas ficaram desabrigadas e várias continuaram residindo em casas condenadas pelo poder público, por falta de opção.

Alguns veículos noticiosos chamaram a atenção para o fato de a maior parte das vítimas serem mulheres, mas o fato não é debatido, e apenas aparece em tom factual, sem contextualização, explicações ou falas de especialistas ou mulheres atingidas direta ou indiretamente pelas chuvas.

O objetivo deste artigo é permitir que mulheres afetadas direta e indiretamente pela chuva possam falar da relação das mulheres com as tragédias ocorridas, buscando iluminar o porquê da maioria das vítimas serem mulheres e a relação do feminino com o ocorrido. Para tal, foram feitas duas entrevistas: com Larissa Eira do Amaral, que acabou se tornando voluntárias para ajudar as vítimas, e Josiana da Costa da Silva Correia, que teve sua casa condenada e sua comunidade arrasada na chuva, tendo virado uma liderança local no amparo dos moradores. As mesmas tiveram contato com centenas de pessoas atingidas diretamente pelas chuvas desde fevereiro, razão que explica a escolha delas enquanto entrevistas, pois têm a capacidade de fazer ressoar a história de muitas outras. As duas mulheres continuam amparando as vítimas desde a primeira chuva em fevereiro até o presente momento, e afirmam que não desejam parar o trabalho.

2. Metodologia

Duas entrevistas foram realizadas em simultâneo em uma cafete-

ria, no centro de Petrópolis, a partir de roteiro semiestruturado, cujas perguntas questionavam se as mulheres foram afetadas pelas chuvas e como, se elas conheciam outras pessoas que sofreram devido às enchentes, se teriam algum explicação que ajudasse a entender o porquê da maioria das vítimas serem mulheres ou se julgavam ser coincidência e se elas perceberam mais engajamento de homens e mulheres no socorro às vítimas ou se acharam que o envolvimento de homens e mulheres foi proporcional.

As entrevistas com Larissa Eira e Josiana foram gravadas e duraram 1h20 minutos. A visão de entrevista defendida segue uma linha construtivista (MISHLER, 1986; 2002; BASTOS, 2005; 2013). Fundamentalmente, as críticas construtivistas contestavam a ideia de entrevistas estruturadas, baseadas em um padrão de pergunta/resposta, sendo a primeira responsável por determinar/circunscrever a segunda. Há o enfoque do discurso como força que constrói a realidade e os significados negociados ao longo da entrevista ajudam os participantes a se (re) posicionarem e a (re)construírem a própria entrevista.

A ideia de mão dupla do tempo, empregada por Mishler (2002), é interessante para percebemos essa reatualização do passado. O autor propõe que as narrativas, ao serem analisadas pela metáfora da mão dupla do tempo, a qual ele toma emprestado de Paul Ricoeur (1980, p. 180), escapam do modelo típico de causa temporal linear.

Uma visão mais tradicional da entrevista, em que entrevistado aparece como fonte de coleta de dados é limitada, não dá conta da complexidade desse evento interacional, no qual os dois falantes “articulam a produção de identidades sociais” (BASTOS; SANTOS, 2013, p. 11). O entrevistado não é apenas um transmissor de informações desejadas pelo entrevistador, enquanto este último seria o diretor da entrevista. Ambos os falantes coconstróem a entrevista ao longo do evento e negociam para definir a situação (Cf. GOFFMAN, 2012) e as tentativas de apresentação de si (Cf. GOFFMAN, 1985).

A concepção de entrevistador defendida é a de alguém sensível ao entrevistado e este pode interferir, fazer perguntas não previstas. Um roteiro não precisa ser seguido, e o objetivo não é o de controlar o encontro, mas o de promover uma abertura para que o entrevistado tenha espaço para construir e recriar suas histórias e experiências.

Por essas razões defendo a ideia de que o entrevistado deve ser colocado a par do que versa a pesquisa e quais os tópicos serão discuti-

dos de forma a ter mais condições de se posicionar ao longo do encontro, em vez de ser conduzido. Fiz esse procedimento nas entrevistas, até porque as entrevistas apresentavam sinais de nervosismo. Na seção posterior, trago as perguntas que foram feitas. Também conversei previamente por uns 5 minutos antes de começar a gravar, de forma a construir um ambiente confortável para as entrevistas.

Após as conversas, as entrevistas foram transcritas, de forma a permitir a análise das narrativas, cujas falas vão ser trazidas ao longo do artigo.

3. *Análise das entrevistas*

Antes das entrevistas, expliquei que seria uma conversa e que perguntaria sobre a experiência de cada uma com as chuvas, como foram impactadas, como elas se envolveram com o trabalho de socorro às vítimas, se elas ainda estavam atuando e se elas saberiam apontar o porquê de as mulheres serem mais afetadas. Mas antes de entrarmos nas narrativas, de fato, vale trazer uma breve apresentação de cada interagente.

3.1. *Sobre as entrevistadas*

As três entrevistadas são mulheres, em faixas etárias distintas, classe sociais diferentes, residem em postos distintos na cidade e exerceram diferentes papéis e atuações na tragédia das enchentes.

3.2. *Larissa Eira*

Larissa tem 26 anos, é recém-formada em jornalismo por uma universidade em Petrópolis e não trabalhava e nem estudava quando ocorreram as enchentes. De família de classe média, acabou indo a pública Escola Leonardo Boff, para saber como poderia ajudar. Acabou se engajando na ajuda às vítimas e conseguiu utilizar a estrutura da escola, que na época estava sem aulas presenciais, para preparar quentinhas e lanches para famílias que perderam tudo.

A merendeira e várias professoras da escola ajudaram no preparo dos alimentos e mais de 3 mil quentinhas foram doadas. O dinheiro para compra dos alimentos foi arrecadado via PIX e, inicialmente, a partir de uma rede de amigos. Cerca de 150 motoboys colaboram por cerca de du-

as semanas, pois muitas áreas eram inacessíveis de carro, fora que o trânsito na cidade como um todo ficou caótico porque muitas pessoas vinham do Rio de Janeiro e outras cidades para ajudar, mas acabam atrapalhando a logística e dificultando com que as pessoas que estavam ilhadas pudessem receber os alimentos. Depois das duas semanas mais caóticas, um morador da 24 de maio, uma das regiões mais atingidas, buscava todos os dias de carro as quentinhas para distribuir para a comunidade. E quem fazia essa distribuição era a outra entrevistada, a Josiana.

3.2.1. Josianada Costa da Silva Correia

Josiana mora na interseção entre as ruas 1º de maio e 24 de maio, região há cerca de 2 km do centro da cidade. Ela tem 40 anos, é costureira, casada e têm dois filhos, uma de 21 e um outro de quatro anos. Tem o Ensino Médio Completo e chegou a iniciar um curso de graduação EAD, em Serviço Social, mas teve que trancar por problemas financeiros.

Josianateve a sua casa própria condenada, pois está em área de risco, mas, como a casa não foi afetada estruturalmente, ela tem que ficar na fila de espera. Chegou a morar junto com outras pessoas de favor em um prédio que estava vazio por uma semana, mas depois precisou voltar para a casa por falta de opção. Apesar de a recomendação da prefeitura, ela alega que não tem para onde ir com o marido e os dois filhos.

Ela ainda falou do fato de você sair e as pessoas saquearem a sua casa e que os moradores se revezavam em rondas, para vigiar as casas de moradores que estavam em parentes ou abrigos, para evitar tais saques, mas que era difícil conseguir evitar totalmente.

Josiana, assim, continua no local, uma servidão na qual toda a família dela mora, além da família nuclear. Ela acabou se tornando uma liderança e ajuda a comunidade, utilizando a garagem que um vizinho cedeu para arrecadar e distribuir doações. Ela conhece mais de 30 pessoas que faleceram na cidade, em diferentes regiões, entre amigos e conhecidos. No local que Josiana mora, uma moça, um homem e uma criança de dois anos que morreram.

3.3. As narrativas

A primeira pergunta feita a Josiana e Larissa foi como elas foram afetadas pela chuva:

Josiana descreve a experiência como algo instintivo e que não foi planejado, conforme quadro abaixo.

Quadro 1: O engajamento inicial de Josiana.

No dia da chuva demorei a ter contato com meu marido porque o celular dele descarregou e cheguei a sair de casa com uma lanterna para procurá-lo. Graças a deus não perdi ninguém da minha família. No dia seguinte, eu estava agoniada e não conseguia ficar parada em casa. Falei para o meu esposo que eu estava ansiosa e ia sair e não tinha hora para voltar. Desci o morro e ainda nem tinha ponto de apoio, mas fui indo com lanterna junto com a minha filha para ver se tinha alguém em casa e para levar vela e café. Fui na igreja batista perto de casa e disse que as pessoas precisavam de água. Consegui ali a primeira doação. Fiz um vídeo e postei nas redes sociais pedindo doações para meus amigos e começou a chegar as coisas.

Fonte: Transcrição entrevista Josiana. Acervo pessoal autora.

Da mesma forma que Josiana relata um protagonismo feminino no auxílio ao próximo, quando ela explica que ela e a filha foram ajudar sem nem saber ao certo o que estava fazendo e que ela teve que convencer o marido de que ela precisava ir.

Quadro 2: O engajamento inicial de Josiana.

Aí depois comecei a ajudar no ponto de apoio na escola Escola Estadual Prof Augusto Meschick. O problema é que tinha uma viga enorme ameaçando desabar ali na frente da escola. Então a gente fazia as doações correndo, com medo de chover e tudo desabar. Aí comecei a receber doações na garagem de um vizinho, pois o acesso a minha casa é a partir do terreno desse vizinho. Fiquei até com medo de elequerer cobrar por isso, mas ele deixou que eu usasse o espaço, que acabou virando uma espécie de ponto de apoio para as cercas de 1mil pessoas afetadas no local. Mas tudo foi acontecendo naturalmente (...) Meu marido falava que era a hora de parar, mas eu não conseguia parar.

Fonte: Transcrição entrevista Josiana. Acervo pessoal autora.

A mulher, com a reorganização da esfera privada segundo interesses do mercado capitalista, fica relegada ao trabalho doméstico, como cuidadoras remuneradas. Dessa maneira, a mulher é socializada para cuidar, mas as consequências da globalização do cuidado são a violência simbólica que capitalismo exerce sobre a dona de casa e consequente inviabilização da exploração sofrida no ambiente privado do lar. Na realidade, as mulheres nem mesmo se percebem num “processo de dominação” (BOURDIEU, 2012).

Silvia Federicci (2019) afirma que “o trabalho reprodutivo e doméstico da dona de casa é o motor que mantém o mundo em constante

movimento”. A ideia é que a mulher, presa aos mandos do patriarcado e do capitalismo, supra as diversas necessidades do marido-proletário (fisiológicas, alimentação, limpeza, vestimenta, atividade sexual), pois, desta maneira, esse trabalhador pode ser mais explorado no processo de produção capitalista.

Larissa também descreve sua atuação como algo instintivo e acrescenta que percebe mais envolvimento feminino que masculino na ajuda às vítimas.

Quadro 3: o engajamento inicial de Larissa.

Apareci na escola e ofereci ajuda. Não podia ficar parada em casa. Quando eu era criança, lembro de um natal que pessoas morreram por causa da chuva. Também lembro que meus pais não fizeram ceia e cozinham para os que precisavam. Acho que isso me marcou. Lá na escola, começamos um movimento que contou com a colaboração de várias pessoas, desde a merendeira, que mesmo com o presencial parado continuou trabalhando para preparar as quentinhas para os desabrigados, como as professoras que participaram do mutirão, ajudando na cozinha e embalagem dos alimentos. Também tivemos ajuda de homens maravilhosos, como o russo, que duas vezes por dia vinha buscar as quentinhas e lanches e levar para a Josiana distribuir. Ele pegava o carro emprestado e pagava o combustível do próprio bolso.

Fonte: Transcrição entrevista Larissa. Acervo pessoal autora.

De certa forma, tanto Josiana, no quadro1, quanto Larissa, no quadro 3, constroem suas fachadas (Goffman, 1985) como mulheres que não sabiam bem como ajudar, mas que não conseguiam ficar sem fazer nada diante da situação, como visível no relato de Josiana que “no dia seguinte, eu estava agoniada e não conseguia ficar parada em casa”. Já na narrativa de Larissa, ela diz: “apareci na escola e ofereci ajuda, pois sentia que não podia ficar parada em casa”. A ideia de ficar parada em casa incomodava as duas mulheres.

Talvez esse forte ímpeto de um trabalho voluntário e não remunerado possa ter alguma relação com a questão do cuidado, resultante de uma socialização que tende a eleger a o lar como o local da mulher, em especial mulheres mais pobres e com menos instrução e poder aquisitivo, pois o cuidado foi transformado em “um atributo natural da psique e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina” (Federici, 2019, p. 43). Lembremo-nos que o próprio trabalho doméstico é destinado às mulheres por não ser remunerado.

Percebemos a resistência do marido de Josiana no quadro 2,

quando ela diz que “Meu marido falava que era a hora de parar, mas eu não conseguia parar. E essa ideia de querer parar o voluntariado também aparece na fala de Larissa, no próximo quadro, quando ela conta que (...) sinto que ainda não posso parar. Quando vejo já estou fazendo”.

Quadro 4: o voluntariado de Larissa.

Alguns motoboys também ajudaram por duas semanas, pois era muito trânsito e as doações não chegavam nas pessoas, que estavam ilhadas e moravam em locais de difícil acesso e muito afetados. Depois de um mês direto em função de ajudar os outros eu estava esgotada e queria para, mas um amigo conseguiu alguns fogões e geladeiras e pediu que eu ajudasse na distribuição. Já estou há mais de dois meses basicamente só vivendo em função disso e sinto que ainda não posso parar. Quando vejo já estou fazendo.

Fonte: Transcrição entrevista Larissa. Acervo pessoal autora.

As duas já estão há mais de dois meses com atuação intensa no voluntariado. Josiana, que ficou uma semana sem ir trabalhar após a chuva de fevereiro, pois sua área ficou intransitável, depois voltou a trabalhar, mas continua dando assistência como consegue e mostrou, inclusive, várias mensagens de celular de diferentes pessoas, com pedidos de ajuda que incluem alimento, roupas, móveis, remédios.

Quadro 5: Sobre como Josiana ajudou e a má índole de alguns.

O pessoal me caça no celular, em casa e até no trabalho. Eu cheguei a subir com muitas bolsas e alimentos para lugares mais difíceis, pois os carros não chegam. Levei até colchão nas costas para os outros, caixa de papelão com as quentinhas. Porque tinha gente pegando as quentinhas para vender. O que as pessoas não entendem, é que infelizmente, tem gente de muita má índole, então tinha gente que pegava quentinha e acabava vendendo por R\$ 10,00 ou então que pegava e nem precisava tanto. E teve gente que ficou ilhada por mais de uma semana e não tinha como comer. E o pessoal que não é da comunidade não tem culpa porque não conhece as pessoas.

Fonte: Transcrição entrevista Josiana. Acervo pessoal autora.

Da mesma maneira que Josiana, no quadro 5, expressa a desonestidade de alguns e a importância de ter alguém da comunidade que conheça as pessoas e saiba para quem efetivamente direcionar a ajuda, Larissa, no próximo quadro, aborda a questão da confiança/desconfiança, quando explica que somente direcionava os alimentos para Josiana, distribuir nas Ruas 1º de maio e 24 de maio, e a líder comunitária Edna, responsável por ajudar os moradores de Caxambu, outra região severamente afetada pelas chuvas.

Quadro 6: Sobre como Larissa ajudou.

Ficamos fazendo as quantinhas por um mês, mas, com o retorno do ensino presencial, não podíamos mais usar a cozinha da escola para preparar as refeições. Mas continuamos fazendo os lanches e enviado tanto para a 1º de maio e 24 de maio, quanto para o Caxambu. Entregamos para Josiana os lanches da 1º e 24 de maio e para a Dona Edna, líder comunitário do Caxambu, pois são pessoas que nós conseguimos acreditar. Até hoje estamos produzindo os lanches com dinheiro de doação, mas está chegando pouca coisa agora. Mas enquanto conseguirmos algo vamos preparar e enviar os lanches.

Fonte: Transcrição entrevista Larissa. Acervo pessoal autora.

Quando questionei Josiana e Larissa sobre a maior taxa de mortalidade feminina nas chuvas, se elas saberiam explicar a razão disso, se tinham alguma hipótese, Josiana explicou:

Quadro 7: Causas da maior morte de mulheres em detrimento de homens.

Eu acho que tem muita mulher em casa porque o desemprego estava muito grande. A pandemia piorou muito isso. E aí a mulher precisa ficar em casa para tomar conta dos filhos, até porque está muito difícil conseguir vaga em creche. Então não tem jeito. Aí a mulher acaba ficando em casa. As que são casadas o marido sustenta. As que não são dependem de caridade, projeto social e auxílio do governo.

Fonte: Transcrição entrevista Josiana. Acervo pessoal autora.

Larissa concordou com a explicação de Josiana e disse também achava que era para tomar conta das crianças.

Quadro 8: Causas da maior morte de mulheres em detrimento de homens.

Eu concordo que as mulheres tenham sido as maiores vítimas, além das crianças, porque estavam em casa. E eu percebo esse engajamento maior feminino também no voluntariado. Inclusive uma pesquisa encomendada pela Volunteer constata que 80% dos voluntários são mulheres.

Fonte: Transcrição entrevista Larissa. Acervo pessoal autora.

A ideia do artigo é possibilitar a fala de mulheres que viveram o drama de dentro, como o caso da Josiana ou de forma mais indireta, como a Larissa. As duas, no entanto, interagiram com centenas de pessoas ao longo desses dois meses e, suas opiniões, de certa forma, ecoam a voz de várias outras mulheres.

Se somarmos os números de mulheres aos de crianças que morreram, nas duas enchentes, temos 186 vítimas (142 mulheres e 44 crianças), contra 97 homens. Desse modo, mulheres e crianças somam 66% das vítimas fatais, o que pode apontar um problema de gênero nessa tra-

gédia.

Ao abordar a questão do feminicídio, Rita Segato(2012) chama a atenção para o que ela nomeia de “processo do encapsulamento da domesticidade” como vida privada. A mulher, ao ficar confinada ao espaço doméstico, tem sua capacidade de participação em decisões políticas e que afetam à coletividade reduzida. E esta ruptura do vínculo entre as mulheres e alianças políticas é fatal para a segurança feminina, pois estas ficam cada vez mais vulneráveis à violência masculina, potencializada pelo estresse causado pela pressão exercida sobre os homens no mundo exterior (Cf. SEGATO, 2012). Embora não estejamos lidando com feminicídio, propriamente, entendemos que, nesse caso específico dos temporais, a morte mais expressiva de mulheres e crianças parece ser uma consequência desse confinamento compulsivo ao espaço doméstico, um espaço residual que deixa a mulher à margem de assuntos tidos como relevantes e universais.

Outras interseções se fazem presentes, como classe social e raça, mas seria necessário realizar um censo para mapear esses pontos. Esperamos, com esse artigo, chamar a atenção para o fato e, quem sabe, contribuir para que outras pesquisas sejam feitas, pois há muito a ser feito, como fica nítido na fala de Josiana, ao explicar o atual estágio da comunidade.

Quadro 9: O sentimento de abandono.

Meu medo era acontecer o que está acontecendo agora. Acabou a mídia, aí a ajuda para de chegar. Não temos mais basicamente nada e, como não temos associação de moradores na 1º de maio, ficamos meio abandonados. O povo acha que está tudo lindo e maravilhoso, até porque limpamos o centro histórico, mas sobe lá para ver a realidade. Chove e a gente não dorme. Eu fico a noite inteira acordada. Todo dia, assim que acorda, meu filho me pergunta se está dia de sol ou dia de chuva. É muito triste viver com medo. Tem muitas pedras imensas lá. Nossa briga está sendo essa. Porque a gente não tem associação de moradores e falam que é o governo do estado que tem que tirar as pedras. Mas e a prefeitura? A gente está por deus.

Fonte: Transcrição entrevista Josiana. Acervo pessoal autora.

O relato de Josiana demonstra que muitos da comunidade estão em risco de morte iminente e revelam uma política pública petropolitana que parece estabelecer diálogo com a necropolítica (MBEMBE,2016), cujo sentido relava “formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte” (p. 146). Esta noção parece ajudar a te reconhecer, nas mortes não só das mulheres, crianças, mas todos os afetados pelas chu-

vas, uma face seletiva de produção de morte constitutiva da modernidade.

4. Considerações finais

A pretensão do presente artigo não foi dar uma explicação absoluta para o fato divulgado por alguns veículos de comunicação de que as mulheres morreram mais que os homens nas enchentes de Petrópolis, mas apenas problematizar um pouco a questão, dando oportunidades para que duas mulheres, que interagiram com centenas de outras moradoras e vítimas diretas e indiretas das chuvas, pudessem falar um pouco e permitir a compreensão da tragédia na perspectiva de quem efetivamente viveu. Mas que isso, a ideia era ter um pouco a perspectiva feminina a partir das narrativas das entrevistadas. Tanto Josiana quanto Larissa narram seu início de trabalho no socorro às vítimas como algo que ocorreu por elas não conseguirem ficar paradas. As duas saíram de suas casas sem saber exatamente como iriam ajudar e impactaram centenas de famílias.

Outro ponto em comum na fala das duas era a vontade de ajudar, como também o receio de pessoas desonestas tirarem vantagem, nítido na fala de Josiana sobre algumas pessoas pegaram quentinha para vender e quando Larissa explica que só entregava para pessoas específicas.

Quando questionadas sobre o maior índice de mortes femininas, Josiana atribui ao desemprego que foi agravado, por conta da pandemia, o fato de muitas mulheres estarem em casa, assim como a questão de tomar conta dos filhos. Larissa concorda com a questão de as mulheres estarem mais em casa e cuidar dos filhos, embora não mencione a questão do desemprego, talvez até por integrar a classe média, diferentemente de Josiana. Mas Larissa chama a atenção para a maior participação das mulheres no voluntariado. O quadro geral parece sinalizar para uma maior tendência das mulheres atuarem no amparo/cuidado ao próximo, no cenário petropolitano, o que parece dialogar com uma questão de gênero, no sentido de as mulheres serem socializadas para cuidar da casa, do marido, dos filhos.

Que o relato de abandono e risco de morte constante de Josiana se amplifique e se transforme em políticas públicas que consigam sanar o presente e prevenir tragédias no futuro. Medidas de limpeza de terra, retirada de pedras e contenção de barreiras são urgentes, mas há que se criar fontes de renda e maior empregabilidade para os afetados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Liliana; SANTOS, William. Introdução. In: ____; _____. *A entrevista em pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Quarter, Faperj, 2013, p. 9-18.

_____; _____. A entrevista na pesquisa qualitativa. In: ____; _____. *Análise de narrativa e entrevista na pesquisa qualitativa*. Rio da Janeiro: Quarter, Faperj, 2013, p. 21-35

_____. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*, n. 2, v. 3, p. 74-87. São Leopoldo: Universidade Vale do Rio dos Sinos, 2005. Disponível em: [https://www.academia.edu/21840738/Contando_estórias_em_con textos_espontâneos_e_institucionais_-_uma_introdução_ao_estudo_da_narrativa](https://www.academia.edu/21840738/Contando_estórias_em_con_textos_espontâneos_e_institucionais_-_uma_introdução_ao_estudo_da_narrativa). Acesso em 10/04/2022.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

FEDERICI, Silvia. *O Ponto Zero da Revolução*. São Paulo: Elefante, 2019.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. *Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios. Revista do PPGAV*, n. 32, p. 123-51, Niterói, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 23/04/2022.

MISHLER, Eliot. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, CNPq, 2002. p. 97-119.

_____. *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

RICOEUR, Paul. Narrative Time. *Critical Inquiry*, n. 7, v. 1, p. 169-90. Chicago: Chigaco Journal, 1980. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/294512/mod_resource/content/1/1980%20Ricoeur-1.pdf. Acesso em: 19/04/2022.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-cadernos CES*, n. 18, p. 105-31. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 22/04/2022.

A UTILIZAÇÃO DO *RAPPORT* COMO ELEMENTO MOTIVADOR NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Luana Moreira de Souza (UVA)

luanacontato2@yahoo.com.br

Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)

silvana.dias@uva.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apontar a importância do *rapport* no ensino de Língua Inglesa no Brasil e analisar diferentes formas de construí-lo entre professores e alunos. As principais fontes consultadas foram artigos acadêmicos, como os trabalhos de Williams (1994), Dyrenforth (2014), Mahoney (2019), Freire (1996), Piaget (1977), os PCNs (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018). Já em relação à metodologia, esta pesquisa foi baseada em um conteúdo explicativo, no qual se apresentam dados colhidos por meio de pesquisas, seguidas de suas análises. As abordagens apresentadas no presente trabalho são de origem qualitativa e quantitativa. A pesquisa foi realizada com base na análise de resultados colhidos por meio de questionários feitos para professores e alunos da rede privada e pública de ensino, bem como para alunos de cursos de idiomas. O projeto parte da necessidade de se encontrarem materiais relevantes sobre o assunto e de, conseqüentemente, se aprofundarem reflexões sobre a desmotivação do aluno na escola nos dias atuais.

Palavras-chave:

Educação. Motivação. *Rapport*.

ABSTRACT

The present work aims to point out the importance of building *rapport* in English classes in Brazil and also to analyze different ways to do so between teachers and students. The main sources consulted were academic texts, like literary works written by Williams (1994), Dyrenforth (2014), Mahoney (2019), Freire (1996), Piaget (1977), the PCNs (BRASIL, 1998) and the BNCC (BRASIL, 2018). Regarding methodology, this research was based on an explicative content and data collected by research and its analysis. Qualitative and Quantitative approaches are the techniques presented by the present work. This research was conducted through results collected by questionnaires that were made for students and teachers of private and public schools and also for language courses students. This Project is based on the need to find relevant materials about this subject and on its relation to students' demotivation in schools nowadays.

Keywords:

Education. Motivation. *Rapport*.

1. Introdução

O presente artigo procura abordar, como temática central, o uso do *rapport* como ferramenta motivadora em aulas de Língua Inglesa. No

entanto, entende-se que esse recurso poderá ser usado em diversas áreas, uma vez que servirá como auxílio para que diferentes profissionais consigam alcançar seus objetivos na interação com o outro.

A escolha desse tema parte da necessidade de entender a importância do *rapport* dentro da sala de aula, a relevância do tema para professores de Língua Inglesa e a inexistência de materiais relacionados ao assunto. Esses pontos foram os fatores motivadores para o desenvolvimento da pesquisa.

Uma das maiores causas da desmotivação de alunos é a falta de *rapport* entre docentes e discentes. Ter *rapport* significa conhecer alunos, ter empatia por eles e desenvolver um relacionamento saudável dentro de sala de aula. Contudo, muitos professores apresentam dificuldades para criar *rapport* com seus alunos devido ao fato de não entenderem como abordá-los. Essa falta de conhecimento faz com que professores e alunos se distanciem cada vez um do outro e o processo de ensino-aprendizagem fique comprometido.

Considerando o papel que o *rapport* desempenha no contexto escolar, pode-se dizer que ele atua como uma ótima ferramenta de negociação, promove o respeito mútuo, é gratificante, acolhedor e capaz de promover ótimas experiências para alunos e professores.

Todos os fatores afirmados acima servem como base para os objetivos específicos e gerais deste artigo. Como objetivo geral, procura-se analisar como a prática de *rapport* afeta relacionamentos entre professores e alunos de Língua Inglesa no contexto escolar e como docentes podem usá-la a seu favor.

Já em relação aos objetivos específicos, procura-se: estudar diferentes formas de se construir *rapport* entre alunos e professores; analisar as razões pelas quais alunos se encontram desmotivados nas aulas de Língua Inglesa, por meio de uma pesquisa de campo, via *Google Forms*; verificar a importância de se construir *rapport* entre docentes e discentes; e discutir a necessidade, sobretudo nos dias de hoje, de se aplicar *rapport* nas aulas de Língua Inglesa.

2. Conceituação sobre *rapport* e motivação

Para que o professor tenha sucesso ao lecionar é necessário que ele adote determinadas técnicas que farão o aluno se interessar em apren-

der. Uma das mais importantes é o *rapport*.

2.1. O significado de *rapport* e a dificuldade de tradução

Segundo Lima (2019, p. 256), o *rapport* “refere-se ao momento inicial de contato com a criança em que se procura estabelecer um ambiente acolhedor, discutindo assuntos neutros e de interesse da criança”. De acordo com Blodget (1991), “a habilidade de se construir *rapport* dentro da sala de aula, é uma característica de professores excelentes e constrói relacionamentos cruciais para a aprendizagem”.

Construir *rapport* estabelece um impacto extremamente positivo na aprendizagem, pois permite levar os alunos ao sucesso por meio de relacionamentos interpessoais e da confiança criada entre alunos e professores. Além disso, estabelecer um bom relacionamento entre professores e alunos é capaz de motivar alunos a aprender e, também, a ajudar professores a desenvolverem melhor a sua prática de ensino.

Há quem procure definir *rapport* como empatia, sintonia, compaixão ou afinidade. Já na psicologia, define-se *rapport* como uma “ligação de empatia entre duas pessoas”. A dificuldade de tradução do termo reflete na baixa quantidade de materiais disponíveis referentes a ele, de modo que pesquisadores precisem recorrer a textos acadêmicos estrangeiros. Assim, Alexandre, Santos, Vasconcelos e Monteiro (2019) afirmam que:

Esse conceito, que traduzido literalmente do francês denota “relação” (Avolio & Faury, 2015), é parcamente explorado pela literatura e carece de maior precisão em sua definição. No entanto, a partir dos estudos de Aguiar (1981) e Anastasi e Urbina (2007), pode-se definir o *rapport* como o estabelecimento do vínculo com o indivíduo a quem o profissional se dirige, uma relação especial que tem como base aspectos emocionais e de apresentação. (ALEXANDRE; SANTOS; VASCONCELOS; MONTEIROS, 2019, p. 7)

Para que o termo seja bem compreendido, é necessário avaliar a forma como ele deve ser empregado e quais são as suas consequências. Levando em consideração que o *rapport* procura estabelecer vínculo, relação de confiança, carinho e respeito mútuo, o termo em português que mais se aproximaria a ele seria “empatia”.

No entanto, segundo Cummins, Sevel e Pedrick (2011), há uma diferença clara entre os dois termos. Segundo os pesquisadores:

[...] o *rapport* conota em um relacionamento de compreensão e confiança

mútua entre duas pessoas e requer a habilidade de se colocar no lugar do outro. A empatia é uma habilidade fundamental no desenvolvimento do *rapport* com alguém. (CUMMINS; SEVEL; PEDRICK, 2011, p. 151)

Para eles, a empatia implica em entender as experiências de alguém sem ter passado por elas.

Sendo assim, pode-se dizer que há diferença entre os dois termos, mas que estes se encontram intrinsecamente ligados. Para que um professor possa estabelecer *rapport* com seus alunos, é necessário que ele tenha empatia e procure entender sua forma de agir e pensar, construindo, assim, uma sintonia entre os dois.

2.2. Elementos motivacionais na aprendizagem

Para que se possa identificar a importância do *rapport* entre professores e alunos nas aulas de Língua Inglesa, é necessário entender, primeiramente, as relações que motivam o aprendizado do aluno em um segundo idioma, as razões que levam o aluno à desmotivação e como o *rapport* pode influenciar na aprendizagem.

São diversos os fatores que levam alunos a estudar a Língua Inglesa. Esses fatores podem ter influências internas e externas. Nas influências internas, podem-se mencionar o interesse, a necessidade e a vontade do aluno em aprender. Já nas externas, há os relacionamentos que o indivíduo cria com outros, suas experiências e a interação que este possui com o idioma.

Sabe-se que alunos se sentem mais motivados quando estão diante de aulas dinâmicas e engajadoras. Essas atividades permitem que o aluno tenha um sentimento de integração, ou seja, permite que ele se veja dentro da tarefa e se sinta atraído por ela. Além dos benefícios que essas aulas podem trazer para a motivação do discente, é possível citar também a relação que alunos e professores possuem.

Entende-se que as relações que professores e alunos criam entre si influenciam a forma pela qual o estudante enxerga o idioma. Essas interações são capazes de motivar alunos, estimular sua confiança, cooperação e respeito perante seus pares. Segundo estudiosos, as relações estabelecidas entre docentes e discentes são fundamentais para que o aprendizado ocorra de maneira efetiva e para que alunos se sintam constantemente motivados a aprender. Segundo Codo (1999),

Se essa relação afetiva com os alunos não se estabelece, se os movimen-

tos são bruscos e os passos fora do ritmo, é ilusório querer acreditar que o sucesso do educar será completo. Se os alunos não se envolvem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas certamente não ocorrerá nenhum tipo de aprendizagem significativa; nada que contribua para a formação destes no sentido de preparação para a vida futura, deixando o processo ensino-aprendizagem com sérias lacunas. (CODO, 1999, p. 50)

Motivar alunos não é uma tarefa simples. Requer tempo, esforço e vontade, tanto do professor em entender como motivar seus alunos, quanto do aluno em estudar o idioma. Na visão de Vygotsky (2001), a motivação parte de um incômodo no indivíduo que o faz procurar, na educação, uma forma de preencher sua necessidade e deixá-lo mais confortável. No entanto, há diversas teorias que justificam a motivação do aluno por meio de fatores que vão desde suas necessidades mais primárias até a relação entre aluno-professor.

Já segundo Gardner (1985), a motivação está relacionada à meta traçada pelo aluno em relação ao idioma. As metas podem ser diversas e ligadas à forma como o indivíduo usará o idioma para seu benefício, à relação que ele estabelece com a língua e o quanto ela é relativa ao contexto em que vive. De acordo com a teoria de Gardner, a motivação do aluno seria guiada por duas orientações: a integrativa – que se refere à relação afetiva que o indivíduo estabelece com a língua e ao interesse deste de interagir com pessoas que falem o idioma estudado; e a instrumental – ligada aos benefícios que aprender o idioma traz ao indivíduo, seja em sua vida profissional, seja em sua vida pessoal.

No entender de Maslow (1943), a motivação do aluno estaria intrinsecamente ligada a uma pirâmide de necessidades, na qual as necessidades básicas ficariam na base e as mais complexas, no topo. Segundo Maslow, as necessidades básicas do aluno estão ligadas a necessidades fisiológicas e de segurança; já as necessidades mais complexas estão ligadas à integração social, autoestima e autorrealização.

De acordo com esta teoria, caso as necessidades do aluno não fossem cumpridas, isso automaticamente implicaria em sua desmotivação. No entanto, essa teoria foi extremamente condenada por muitos teóricos, pois não levava em consideração a individualidade, as exceções e o fato de que indivíduos podem ter diferentes tipos de necessidades. Kondo (1994) afirma que

Quando levamos isso em consideração, fica claro que a interpretação anterior da hierarquia das necessidades humanas de Maslow é incorreta. De fato, o que Maslow salientou em seu artigo original foi que as necessida-

des humanas não ascendem à hierarquia em sequência ordenada, ou seja, todas as cinco necessidades estão sempre presentes, mas sua importância relativa gradativamente varia de um nível baixo para um alto, conforme nosso padrão de vida se eleva [...]. (KONDO, 1994, p. 17)

Segundo a teoria de Dois Fatores de Herzberg (1959), o ser humano possui dois tipos de motivação: a intrínseca (ligada àquilo que o indivíduo consegue controlar, como o seu desempenho) e a extrínseca (ligada a fatores externos, como o ambiente de trabalho e políticas externas). A falta dessas duas motivações levaria à queda de desempenho e, conseqüentemente, ao fracasso.

O grande problema da maioria dos professores é olhar apenas para as motivações extrínsecas e não tentar entender o aluno e a forma pela qual ele aprende. Essa falta de olhar e a carência da relação afetiva entre docentes e discentes faz com que diversos professores não sejam capazes de entender a forma ideal de agir e de ensinar, o que seria uma das grandes causas por meio das quais alunos são levados ao desinteresse pelas aulas de idioma.

2.3. O ensino de inglês no Brasil e a motivação dos alunos

Para Piaget (1977), as funções cognitivas do ser humano seriam criadas de acordo com um paradigma sociointeracional. Segundo ele, a relação de afeto com o outro permitiria que o indivíduo desenvolvesse condições essenciais para a sua aprendizagem e também influenciaria em sua motivação. Nesse caso, a afetividade influenciaria na construção de conhecimento de cada indivíduo e também no seu interesse pela atividade.

Partindo dessa afirmação, pode-se dizer que a participação do outro na vida do educando é uma ação fundamental para que este compreenda não só o próximo, mas também a si mesmo e o mundo ao seu redor. Desta maneira, a afetividade ajuda tanto no desenvolvimento pessoal, quanto social do indivíduo. Levando isto em consideração, Piaget (1994) aponta que

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. (PIAGET, 1994, p. 129)

O ensino de inglês no Brasil é marcado por desafios e carências no âmbito pedagógico e interacional. Há, de fato, carências de métodos e metodologias, professores capacitados, bons relacionamentos entre professor-aluno, estruturas escolares e materiais de ensino. Nessa perspectiva, surgem cada vez mais alunos desinteressados em aprender o idioma, o que contribui para uma deficiência no número de pessoas falantes de Língua Inglesa no Brasil. Nesse contexto, os PCNs (BRASIL, 1998) asseguram que

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. (BRASIL, 1998, p. 24)

O estudo da língua inglesa tem se tornado uma prática cada vez mais comum nos dias atuais, devido à influência do idioma na vida do educando e de suas diferentes necessidades profissionais. De acordo com Mahoney (2007, p. 17), a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno, por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. Assim, a motivação é extremamente importante para o aprendizado de uma língua estrangeira e está muito ligada à afetividade criada no ambiente escolar.

2.4. As competências socioemocionais da BNCC na educação

As competências socioemocionais encontram-se na BNCC (BRASIL, 2018) e reforçam a necessidade de ensinar ao próximo formas de convívio em sociedade, o que pode trazer benefícios ao aluno e ao professor. As competências socioemocionais são responsáveis por ensinar diferentes formas de agir individualmente e com o outro, amadurecendo o modo como discentes veem o mundo. Levando em consideração o que aponta a BNCC (BRASIL, 2018), entende-se que o aluno deve ser capaz de desenvolver as seguintes competências:

- **Cognitiva** – Resolver problemas, planejar, tomar decisões, estabelecer conclusões lógicas, investigar e compreender problemas, pensar de forma criativa, fortalecer a memória, classificar e seriar.

- **Emocional** – Lidar com as emoções, com o ganhar e o perder, aprender com o erro, desenvolver autoconfiança, autoavaliação e respon-

sabilidade.

- **Social** – Cooperar e colaborar, lidar com regras, trabalhar em equipe, comunicar-se com clareza e coerência, resolver conflitos, atuar em um ambiente de competição saudável.

- **Ética** – Respeitar, tolerar e viver a diferença, agir positivamente para o bem comum.

Para que o professor consiga desenvolver, no aluno, as competências socioemocionais vistas acima, é necessário que ele conheça o perfil de seus alunos, bem como suas necessidades e preferências. Dessa forma, ele é capaz de se preparar pedagogicamente e oferecer o ensino dessas habilidades de forma satisfatória.

De acordo com Goleman (2011, p. 34), ensinar o aluno a lidar com as suas competências socioemocionais vai além de fazê-lo entender como lidar com as suas emoções. Ensinar essas habilidades permite que o aluno também consiga desenvolver sua inteligência e aprenda a usá-la no dia a dia para resolver quaisquer questões. Desse modo,

Ensinar exige pesquisa, exige criticidade, exige rigorosidade metódica, exige respeito aos saberes dos educandos, exige estética e ética, exige corporificação das palavras pelo exemplo, exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, exige comprometimento, exige reflexão crítica sobre a prática em si mesma, independente da opção política do educador. (FREIRE, 1996, p.102)

Além das competências socioemocionais propostas pelo BNCC, também surge a empatia como uma das competências gerais. Partindo do conceito de que, na escola, se trabalha tanto individualmente quanto em conjunto, é essencial que o professor desenvolva, no aluno, a habilidade de se colocar no lugar do outro, aprenda a tratá-lo com respeito e dignidade e consiga relacionar-se com ele.

Nesse contexto, a empatia estimula o aluno a analisar a si mesmo de maneira crítica e o ajuda a compreender o outro. Para que o aluno consiga desenvolver a empatia, é necessário que o professor se aproxime do educando e o estimule a se aproximar do outro, de maneira que se promova um bom relacionamento com seus pares.

3. Aplicação da pesquisa

Uma vez que se estuda como a motivação pode afetar a vida do

educando e do educador, cria-se a necessidade de entender quais fatores influenciam a sua desmotivação, bem como a relação que o *rapport* possui com esses fatores. Sendo assim, este capítulo baseia-se em uma pesquisa explicativa, com a utilização de formulários online (*Google Forms*).

Esses formulários têm como objetivo avaliar as razões de desmotivação e motivação em aulas de inglês, com base nas respostas de alunos de cursos livres e de escolas regulares, bem como de professores do idioma, no estado do Rio de Janeiro.

3.1. Descrição

A presente pesquisa foi realizada por alunos de cursos de idiomas, escolas públicas e privadas, e com professores de inglês que atuam não somente em instituições, mas também de forma autônoma.

Cada questionário é composto por perguntas discursivas e objetivas. As perguntas objetivas serão descritas e seus resultados analisados neste artigo. De outro modo, as perguntas discursivas, feitas com o objetivo de se analisarem as respostas de cada participante de maneira individualizada, serão brevemente abordadas aqui, por conta de sua extensão (posteriormente, as respostas às perguntas discursivas serão expostas em outro artigo científico, atualmente em fase de elaboração). O material coletado durante a pesquisa demonstrou a relevância do conjunto para se reconhecerem os diferentes pontos de vista de cada um dos sujeitos respondentes. Para cada pergunta objetiva foram gerados gráficos para que fosse possível analisá-los individualmente.

As informações coletadas foram feitas através do *Google Forms* e de maneira anônima, como informado aos participantes anteriormente. Os questionários foram respondidos voluntariamente entre os meses de março e abril de 2021, por um total de 45 pessoas, sendo elas 17 alunos de escolas públicas e privadas, 17 alunos de cursos de idiomas e 11 professores de Língua Inglesa.

3.2. Metodologia

O presente artigo apresenta cunho explicativo e bibliográfico. Baseia-se em estudos e obras analisadas para a sua concepção, ao mesmo tempo em que compara a visão de diversos pesquisadores em relação ao

tema. As fontes consultadas são artigos acadêmicos, livros especializados, os PCNs (BRASIL, 1998) e também a BNCC (BRASIL, 2018).

Já em relação à abordagem, entende-se que essa acontece de forma quantitativa e qualitativa, pois se parte dos resultados coletados por meio dos questionários para avaliar e validar teorias. Esses resultados serão analisados por meio de opiniões, observações com perspectiva crítica e também pela coleta de dados numéricos, a seguir expostos.

3.3. Análise de dados e discussões: Alunos de escolas públicas, privadas e de cursos de idiomas

A seguir, pode-se observar uma compilação das informações coletadas pelos formulários de pesquisa, bem como análise acerca dos resultados obtidos.

3.3.1. Tipos de motivação

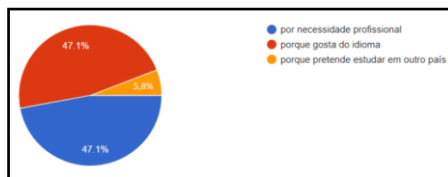
As imagens abaixo apontam para o fato de que alunos de escolas públicas e privadas possuem motivações diferentes das dos alunos de cursos de idiomas.

Figura 1: Alunos de cursos e porquê estudam inglês.



Fonte: <https://forms.gle/AGLKtuMeKN8Hf7N48>.

Figura 2: Alunos de escola e porquê estudam inglês.



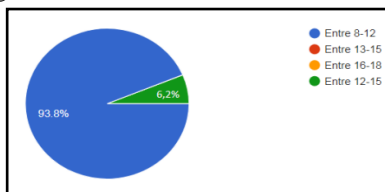
Fonte: <https://forms.gle/wT1wibbugdQSEeaDA>.

Enquanto alunos de cursos de idioma são, em sua maioria, motivados pelo gosto pelo idioma, alunos de escola são motivados pela necessidade profissional, além da sua preferência pelo idioma.

3.3.2. Idade x Motivação

Quanto à faixa etária, observou-se que a motivação varia de acordo com a idade do aluno. Alunos de escolas públicas e privadas, cuja faixa etária se encontra entre 8-12 anos (na maioria), afirmaram que o principal motivo que os levam a estudar inglês é a percepção de uma futura necessidade profissional. Já para alunos de curso, cuja faixa etária começa entre os 18 anos em diante, a principal motivação em estudar o idioma vem do fato de gostarem dele.

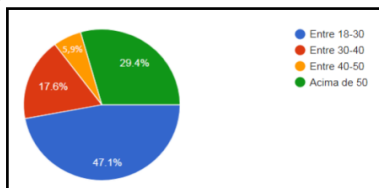
Figura 3: Alunos de cursos: faixa etária e motivação.



Fonte: <https://forms.gle/AGLKtuMeKN8Hf7N48>.

Os alunos de cursos de idioma respondentes são maiores de idade, o que faz com que a busca pela aprendizagem de um segundo idioma seja, em muitos casos, uma forma de continuar aprendendo algo que deixaram para trás quando eram mais jovens ou até mesmo uma forma de ocupar seu tempo (para os mais velhos, por exemplo).

Figura 4: Alunos de escola: faixa etária e motivação.



Fonte: <https://forms.gle/wT1wibbugdQSEeaDA>.

Já quando se fala sobre a população mais jovem, é normal que essas necessidades perante um segundo idioma sejam outras. Esses resulta-

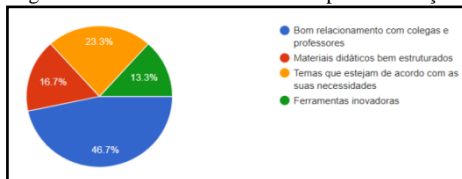
dos confirmam a teoria de Gardner (1985), quando este coloca que a motivação do aluno seria guiada por duas orientações: a integrativa – que se refere à relação afetiva que o indivíduo estabelece com a língua e ao interesse deste de interagir com pessoas que falem o idioma estudado; e a instrumental – ligada aos benefícios que aprender o idioma traz ao indivíduo, seja em sua vida profissional ou pessoal.

Assim, a orientação integrativa é perceptível quando os alunos de cursos de idiomas e maiores de idade respondem que a sua maior motivação no estudo de Língua Inglesa vem do fato de gostarem do idioma. Por sua vez, a orientação instrumental é clara quando, para os alunos de escolas públicas e privadas (e mais jovens) respondem que a sua maior motivação é a necessidade profissional.

3.3.3. *Rapport e Motivação*

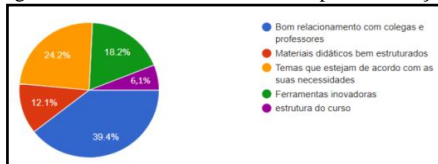
Quando perguntados sobre os principais fatores que levam tanto alunos de curso quanto alunos de escola a se sentirem motivados, a maior parte dos respondentes de ambas as pesquisas afirmaram que estabelecer um bom relacionamento com professores e colegas possui valor prioritário em sua aprendizagem.

Figura 5: Alunos de cursos: motivos para motivação.



Fonte: <https://forms.gle/AGLKtuMeKN8Hf7N48>.

Figura 6: Alunos de escolas: motivos para motivação.



Fonte: <https://forms.gle/wT1wibbugdQSEeaDA>.

Dessa maneira, afirma-se que estabelecer relações afetivas é con-

siderado um fator de extrema importância, assim como assegura Piaget (1994):

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. (PIAGET, 1994, p. 129)

3.3.4. *A importância do rapport*

Já em relação à importância de se estabelecer *rapport* com seus professores, as respostas foram diversas, mas se completavam, pois todas elas implicavam na construção do *rapport* como algo essencial para aprendizagem de um novo idioma.

Entre os motivos citados, é possível salientar o fato de que, ao possuir um bom *rapport* com o seu professor, o aluno perde o medo de falar em aula, desenvolve interesse em aprender o idioma, entende melhor o conteúdo ensinado e se comunica melhor com seus professores.

Figura 7: A importância do rapport na educação.

Você acha que estabelecer um bom relacionamento com o professor é importante para a sua motivação nas aulas? Por quê?

17 respostas

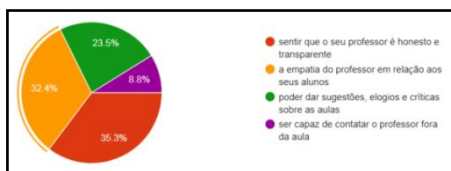
- Sim, pois você sente vontade de conversar com o professor e com isso você fica mais animado.
- sim, meu desempenho costuma a subir com esse fator
- sim, pois ajuda o aluno a não ter medo de tirar duvidas
- sim, no momento em que você tem um relacionamento considerado ruim com seu professor, você não tem motivação para ir para aula, independente se ele explica bem a matéria ou não
- Sim, pois a relação de afetividade entre ambos é importante para a aprendizagem/motiva
- Sim, um relacionamento ruim com o professor causa constrangimento ao responder e falar.
- sim porque faz você ficar mais interessado nas aulas

Fonte: <https://forms.gle/wT1wibbugdQSEeaDA>.

3.3.5. *Como construir rapport*

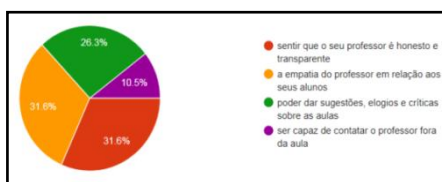
No que diz a respeito às diferentes maneiras pelas quais o professor deve construir *rapport* com seus alunos, os respondentes de ambas as pesquisas afirmaram que o professor deve reconhecer as necessidades e particularidades de cada aluno, ter empatia, ser paciente, brincar e mostrar-se familiarizado com os temas de interesse dos alunos.

Figura 8: Alunos de cursos: Como construir rapport.



Fonte: <https://forms.gle/AGLKtuMeKN8Hf7N48>.

Figura 9: Alunos de escolas: Como construir rapport.



Fonte: <https://forms.gle/wT1wibbugdQSEeaDA>.

Tais questões apresentam grande conexão com as ideias propostas pela BNCC (BRASIL, 2018) em relação ao ensino de competências socioemocionais e sua relação com o tipo de relacionamento entre professor e aluno. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), para que o professor consiga trabalhar com seus alunos em conjunto, é necessário que ele estabeleça uma relação baseada em afeto, respeito, dignidade e altruísmo. Dessa maneira, estabelece-se uma forma de união entre os dois lados da sala de aula, visando um ensino de alta qualidade e, conseqüentemente, personalizado, estimulando a autonomia do estudante, cada vez mais engajado em uma interação não só efetiva do ponto de vista cognitivo, mas também afetiva e significativa, com os demais sujeitos envolvidos no processo.

4. Considerações finais

Baseando-se nos resultados levantados, conclui-se que as interações e o tipo de relação que professores e alunos possuem são fundamentais para que tanto alunos quanto professores se sintam motivados em sala de aula. Quando o professor se mostra acessível e utiliza a empatia para se aproximar e conhecer seus alunos, automaticamente, eles se tornam mais dispostos a aprender, sugerir, questionar e interagir em suas aulas.

No entanto, para que essa relação possa levar ambos ao sucesso, é necessário que professores atuem em colaboração e reflitam sobre a sua própria prática.

Embora a escola e o professor tenham objetivos particulares para a formação do aluno, é necessário que eles deem maior importância às relações estabelecidas entre educando-educador e educando-educando. É primordial que o educador planeje suas aulas de acordo com as reais necessidades e preferências dos seus alunos, fornecendo oportunidades para que este se sinta como um coparticipante do seu processo de aprendizagem.

Ao criar uma relação baseada no afeto, empatia e respeito, tanto o professor quanto o aluno são capazes de alcançar seus objetivos por meio de uma conexão baseada na confiança. Essa relação permite que até o aluno mais tímido ou menos participativo veja a sala de aula como um ambiente seguro, onde ele é livre para dar sugestões, fazer críticas e ser ele mesmo, ao mesmo tempo em que o motiva a estudar.

Conclui-se que o estabelecimento do *rapport* entre professor e aluno deve ser sustentado pela afetividade, de maneira que o educador possa agir como mediador em sala de aula, sem autoritarismo. Essa relação também deve ser baseada na empatia, pois, desta forma, os dois lados poderão contar com o apoio e compreensão do outro, em colaboração mútua para se atingirem objetivos de aprendizagem de um novo idioma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, L.; MAHONEY, Abigail A. (Org.). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2007.

BARBIER, René. *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Exploration interculturelle, 1997.

BLODGET, J. *Profiles of excellent teachers: Summary of research*. Salem: Chemeketa, 1991.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinalsite.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

CODO, W; GAZZOTTI, A. *Trabalho e afetividade*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUMMINS, L.; PEDRICK, L.; SEVEL, J. *Social Work Skills for Beginning Direct Practice: Text, Workbook, and Interactive Web Based Case Studies*. Inglaterra: Pearson, 2015.

DYRENFORTH, Tom. *Classroom Success through rapport building*. Center for Faculty Excellence, NYC, 2014. Disponível em: <https://www.coursehero.com/file/24554263/rapport-in-classroompdf/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARDNER, R.; LAMBERT, W. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

_____. *Social Psychology and Second Language Learning: the role of Attitudes and Motivation*. Londres: Hodder Arnold, 1986.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

HERZBERG, Frederic. *The Motivation to Work*. Nova Iorque: John Wiley & Sons, 1959.

KONDO, Yoshio. *Motivação Humana: um fator chave para o gerenciamento*. São Paulo: Gente, 1994.

KRZNNARIC, Roman. *O Poder da Empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LEMONS, P. *Educação afetiva*. São Paulo: Lemos, 1994.

LIBÂNNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, Maria. *Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa*. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

MARTINELLI, Selma; GENARI, Carla. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, v.14, nº 1. Disponível em: www.scielo.br/epsic/a/sWx4FL7TkYysW5M6sGWKKC?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 mai. 2021.

MASLOW, A. H. *A Theory of Human Motivation*. Canadá: Winder Publications, 1943.

MUÑOZ, C. L.; TOWNER, T. L. *Facebook and education: a classroom connection?* Estados Unidos: Emerald, 2011.

PCNS. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PEACOCK, Matthew. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, v. 51. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/51/2/144/480870?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 18 mai. 2021.

PIAGET, J. *O desenvolvimento do pensamento: a equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

_____. *Relações Entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança*. Brasil: Wak, 1994.

RODRIGUES, Marisa; RIBEIRO, Nathalie. Avaliação da empatia em crianças participantes e não participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo. *Psicologia: teoria e prática*, Universidade Federal de Juiz de Fora, n.13, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872011000200009. Acesso em 27 ago. 2020.

ROSSINI, M. *Pedagogia afetiva*. Petrópolis: Vozes, 2001.

RYAN, Rebecca; WILSON, Janie. The Importance of Establishing Rapport with Your Students. *NOBA*, abr. 2015. Disponível em: <https://noba-project.com/blog/2015-04-23-the-importance-of-establishing- rapport-with-your-students>. Acesso em: 27 ago. 2020.

SANTOS, Joel. Rapport. *Psicologado*, ago. 2018. Seção Psicologia Clínica. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-clinica/rapport>. Acesso em: 27 ago. 2020.

SHARPE, Ste. *Build rapport in the English language classroom – eight tips for new teachers*. British Council, Reino Unido, 2019. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/build- rapport-english-language-classroom-eight-tips-for-new-teachers>. Acesso em: 27 ago. 2020.

SOUZA, S.E. *O uso de recursos didáticos no ensino escolar*. In: I Encontro de Pesquisa e Educação/XIII Semana de Pedagogia da UEM. Ma-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ringá: Universidade Estadual de Maringá, 2007.

TORRE, J. C. *Apresentação: a motivação para a aprendizagem*. São Paulo: Loyola, 1999.

WILLIAMS, M. Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational Psychology*, n. 91, 1994. Disponível em: www.academia.edu/1333438/Motivation_in_second_and_foreign_language_learning. Acesso em: 09 fev. 2021.

**A VARIABILIDADE DAS ORAÇÕES COMPLETIVAS
NA DIMENSÃO ESCALAR DA MODALIDADE**

Vânia Raquel Santos Amorim (UESB)

amorimvrs@gmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeria.viana.sousa@uesb.edu.br

RESUMO

Neste trabalho, investigamos a variabilidade do modo subjuntivo em contexto de orações completivas. A ancoramos-nos, teoricamente, nos pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), resgatando os seguintes autores: Cappelle (2006, 2009), Bybee (2016), Traugott e Trousdale (2013), entre outros. Objetivamos analisar a distribuição da variabilidade do modo verbal subjuntivo em um *continuum* de modalidade *irrealis*. Aventamos que o subjuntivo tende a ser mais usado em situações em que a noção de projeção futura se faz presente. Concernente à metodologia, orientamos-nos através do método misto que conjuga as metodologias qualitativa e quantitativa. A amostra da pesquisa é constituída por 24 (vinte e quatro) entrevistas do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus PPVC*). Referente à análise dos dados, os resultados apontaram que o subjuntivo era mais realizado diante do contexto em que o traço de futuridade se apresentava associado ao submodo deontico com valor semântico de volição, seguindo na direção do *continuum* para a modalidade deontica com valor semântico de manipulação. O resultado deste trabalho evidenciou ainda que a variabilidade do modo subjuntivo pode ser explicada por fatores relacionados às habilidades cognitivas de domínio geral: analogização, memória rica e categorização.

Palavras-chave:

Subjuntivo. Variabilidade. Linguística Funcional Centrada no Uso.

ABSTRACT

In this work, we investigate the variability of the subjunctive mood in the context of complete clauses. Theoretically, we are based on the assumptions of Use-Centered Functional Linguistics (UCFC) with the following authors: Cappelle (2006, 2009), Bybee (2016), Traugott and Trousdale (2013), among others. We aim to analyze the distribution of the variability of the subjunctive verbal mood in a continuum of the *irrealis* modality. We suggest that the subjunctive tends to be more used in situations where the notion of future projection is present. Concerning the methodology, we are guided by the mixed method that combines qualitative and quantitative methodologies. The research sample consists of 24 (twenty-four) interviews from the *Português Popular de Vitória da Conquista* (Popular Portuguese of Vitória da Conquista – *Corpus PPVC*). Regarding the data analysis, the results showed that the subjunctive was more performed in the context in which the futurity feature was associated with the deontic submode with a semantic value of volition, following in the direction of the continuum for the deontic modality with semantic value of manipulation. The result of this work also evidenced that the variability of the subjunctive mood can be explained by factors related to cognitive abilities of domain-general: analogization, rich memory and cate-

gorization.

Keywords:

Subjunctive. Variability. Use-Centered Functional Linguistics.

1. Introdução

Em uma abordagem da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), que é direcionada pela visão de que a língua é variável e a gramática é remodelada constantemente de acordo com as necessidades comunicativas dos falantes, investigamos a variabilidade do modo subjuntivo em orações completivas introduzidas pelo complementizador *que* no *Corpus* Popular de Vitória da Conquista-BA.

Alicerçados, então, nessa teoria, o presente trabalho é orientado pela seguinte questão-problema: O modo subjuntivo está atrelado somente ao valor de incerteza e está instanciado apenas na modalidade do subjuntivo no *Corpus* Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC)? Como seria disposto o uso variável do modo subjuntivo em um gradiente de modalidade?

Para elucidar essas questões, levantamos a hipótese de que a forma subjuntiva no *Corpus* PPVC se apresenta relacionada a um valor de incerteza medido em uma escala, e que tende a ser mais usado em situações em que a noção de projeção futura se faz presente. Dado essa graduação do valor de incerteza do subjuntivo, seu uso variável pode ser distribuído em um *continuum* da modalidade *irrealis* a partir dos seus dois eixos: submodo deontico com os valores de volição, avaliação, preferência e manipulação e submodo epistêmico com os valores de probabilidade, certeza, crença, segundo o gradiente de modalidade na visão givoniana.

O trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira: Introdução, Pressupostos teóricos, Procedimentos metodológicos, Análise dos dados e as Considerações finais seguidas das Referências Bibliográficas.

Para suporte dessa investigação, acionamos alguns pressupostos teóricos da LFCU que serão apresentados na seção a seguir.

2. Pressupostos teóricos

A LFCU é uma tendência teórica recente, com a qual alguns linguistas têm se ocupado no desenvolvimento das pesquisas de fenômenos

linguísticos, que consiste na conciliação de alguns pressupostos teórico-metodológicos entre as abordagens da Linguística Funcional de base norte-americana e da Gramática das Construções (Cf. BYBEE, 2016; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013; FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2016). A LFCU constitui uma adequação do terno *Usage-based Linguistics*, cunhado por linguistas que estão associados ao grupo de pesquisa *Discurso e Gramática*. A língua na perspectiva dessa teoria é conceitualizada como um conjunto esquemático, compreendida como “o pareamento entre forma e função ou construções organizadas em rede” (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013, p. 1, tradução nossa).

Dentro dessa perspectiva teórica, temos as chamadas habilidades cognitivas de domínio geral que nos dão suporte para entendermos os processos de mudança na língua. Para esta pesquisa, consideramos a categorização, a memória rica e a frequência via analogização (Cf. BYBEE, 2016) para a análise da variabilidade do subjuntivo.

A categorização é definida por Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013, p. 28) como um processo cognitivo de “(...) domínio geral no sentido de que categorias perceptuais de vários tipos são criadas a partir da experiência humana.” Com relação à memória enriquecida, Cezário, Campos e Santos (2018) conceituam-na como o armazenamento na memória dos detalhes, através da experiência vivenciada pelo falante com a linguagem. Assim, o uso do subjuntivo pode ser posto desta forma: o subjuntivo é o mais utilizado em contexto de oração completiva em que se prescreve o uso desse modo verbal em relação à camada mais nova (forma indicativa) e, por essa razão, possui uma representação maior na memória do falante. Por fim, a analogia consiste no processo como uma habilidade cognitiva do falante relacionada à criação de novas maneiras de dizer, a partir de formas já existentes no sistema, gerando, assim, inovações na língua (Cf. OLIVEIRA, 2017).

Esses processos cognitivos de domínio geral nos fazem compreender a inovação do uso do modo verbal subjuntivo quando o indicativo é usado com valor semântico de incerteza. Cappelle (2006, 2009) utiliza a terminologia de aloconstruções quando ocorre o surgimento de formas distintas com o mesmo valor semântico de uma mesma construção. O conceito de aloconstrução proposta pelo autor é usado em analogia às conceitualizações estruturalistas de alofone (relacionada à fonologia) e alomorfe (referente à morfologia).

Dado essa exposição a respeito da abordagem teórica, seguimos

para a seção referente à metodologia da pesquisa.

3. Procedimentos Metodológicos

Para o tratamento da variabilidade do modo subjuntivo, apropriamos-nos do método misto que pode ser compreendido, segundo Cunha Lacerda (2016), por meio da associação entre as metodologias quantitativa e qualitativa.

Cunha Lacerda (2016), esposando das palavras de Traugott e Trousdale (2013), explica-nos que esse caráter quanti-qualitativo pode corroborar no entendimento de como as inovações linguísticas que surgem no processo de interlocução pelos falantes são regularizadas na língua.

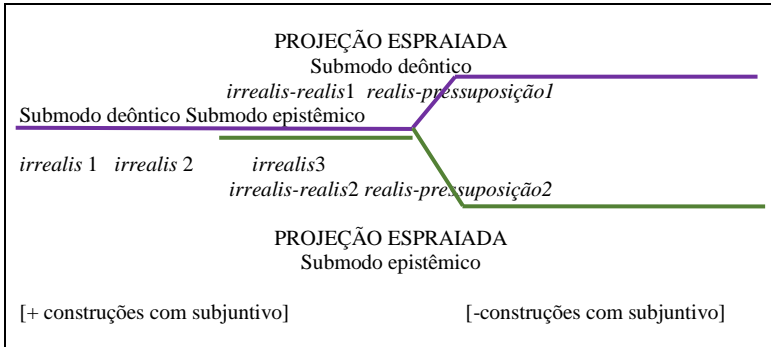
Os dados para a pesquisa foram extraídos do *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC), constituído e organizado pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e pelo Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo – CNPq, coordenados pela Prof^a Dr^a Valéria Viana Sousa e pelo Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva. A amostra foi composta por 24 (vinte e quatro) informantes, estratificados em três faixas etárias, a saber: (i) faixa etária I (15 anos a 25 anos de idade); (ii) faixa etária II (26 anos a 50 anos de idade) e (iii) faixa etária III (mais de 50 anos de idade).

4. Análise dos dados

Nesta seção, descrevemos e analisamos os resultados da variabilidade do modo subjuntivo em orações completivas, considerando a amostra de dados de fala do *Corpus* PPVC e a abordagem teórica da LFCU. Para isso, apresentamos a frequência *type* e *token* a fim de mostrar a frequência de tipo e a frequência de ocorrência e os processos cognitivos de domínio geral.

Em relação à frequência de ocorrência, tivemos um total de 80 (oitenta) dados de fala. Retomando Givón (2001) que considera a modalidade como uma dimensão escalar complexa do subjuntivo, realizamos a distribuição da modalidade *irrealis* em 7 (sete) pontos do *continuum*, seguindo o parâmetro de Pimpão (2012), conforme a Figura 1:

Figura 1: Gradiente de modalidade do modo subjuntivo.



Fonte: adaptado de Pimpão (2012, p. 58).

A distribuição variável da modalidade *irrealis* em uma dimensão escalar tem um ponto de interface entre os submodos epistêmico e deontico, que é a incerteza epistêmica, conforme demonstra a Figura 1. O traço de projeção futura é linear até um determinado ponto do *continuum* (*irrealis 3*), bifurcando-se para cima e para baixo quando esse traço de futuridade vai se perdendo. Essa distribuição escalar teve os seguintes resultados da frequência *type* ao longo da dimensão do *continuum* (*irrealis 1*, *irrealis 2*, *irrealis/realis 1*, *irrealis 3*, *irrealis-realism 2*, *realis-pressuposição 1*):

Tabela 1: Valores dos submodos na dimensão da modalidade.

VALORES DO SUBMODOS	Corpus PPVC
	Apl./Total
Irrealis 1	24/3666,7
Irrealis 2	12/1580
Irrealis/realis 1	1/2 50
Irrealis 3	3/13 23
Irrealis-realism 2	1/7 14,3
Realis-pressuposição 1	1/7 14,3
Total	42/8052,5

Conforme aventamos, o subjuntivo mostrou-se com uma frequência maior no extremo esquerdo do *continuum*, *irrealis 1*, com 66,7%, e *irrealis 2*, com 80%, em que o valor semântico de incerteza e o traço de projeção futura estão relacionados ou interligados e, por isso, na linha do *continuum*, de acordo a Figura 1, recai no escopo da modalidade *irrealis*. Esperávamos que o uso do subjuntivo fosse usado com uma frequência maior no ponto 1 do *continuum* (*irrealis 1*), pelo fato de as orações principais estarem sob o escopo de verbos volitivos, contudo a frequência maior incidiu no ponto 2 do *continuum* (*irrealis 2*).

Nesse ponto 2, um contexto em que a oração matriz está sob o escopo de verbos de manipulação e se espera que o indivíduo, ao manipular ou induzir a ação do outro, desenhe uma situação em que se tenha uma probabilidade maior do fato se realizar, presumíamos que o subjuntivo fosse menos acentuado nesse ponto 2 do *continuum*.

Ainda sobre o Grau 1 do domínio escalar da modalidade, (*irrealis 1*), observamos que a futuridade associada ao submodo deôntico é uma esfera favorável para a utilização do modo subjuntivo com um total de 24/80. Isso pode ser justificado pelo fato da noção de futuro estar relacionada ao desejo, conforme demonstra o exemplo (1):

(1) INF: Ah, é querer sempre o melhor pra ela, que não passar o que passei, + quero que ela **TERMINE**os estudo dela, e pra quando ela crescer ser alguém na vida, {init} seguir o meu exemplo. Tem que batalhar pra conseguir... (J.S.R – *Corpus PPVC*)

No dado (1), a mãe deseja que a filha termine os estudos e que seja “alguém na vida”, seguindo, assim, o seu exemplo. Em outras construções observadas no Grau 1 do *continuum*, ocorreu a intercambialidade do subjuntivo com o indicativo de acordo com o dado de fala (2):

(2) [...] que o o [mascate] falô que merecia estudá. Aí eu falei: “Mãe, a senhora também nem **qué** que eu **ESTUDO**. Esses estudovêi daqui não presta não mãe. Eu... eu vô pra lá pá Araçuaí.” “Não, você não vai não. Se você for você casa com o fi de Miguel.” ININT mas agora assunta e eu pequena ainda. E nesse tempo... moça... era... não podia falá assim não com os pai não. (E.L.C- *Corpus PPVC*)

Em (2), o verbo volitivo ‘querer’ está inerente na modalidade *irrealis*, no escopo do submodo deôntico com o valor de desejo e com o traço de futuridade, pois, quando a informante expressa que a mãe dela não queria que ela estudasse, há um desejo instaurado que poderá ser realizado ou não.

Seguindo pelos pontos do *continuum* da esquerda para a direita, no grau 2 – *irrealis 2*, observamos que há ainda a projeção de futuro, conforme acontece no grau 1 – *irrealis 1*, mas com um diferencial: no Grau 2 ocorre um teor de manipulação, o que direciona para uma probabilidade maior de uma realização no futuro. Vejamos a construção (3).

(3) INF: [...] eu tenho muito que agradecer a Deus, que os dois filhos assim que ele me deu, que [graça], até hoje, nunca me deu

trabalho, nunca perdi uma noite de sono, nunca vim ni reunião de escola por causa de [fi] /com licença, ó Mara **pediu** que **AVISASSE** vocês que precisaria trazer um real. (E.S.P - *Corpus PPVC*)

No dado (3), há expressado um teor de manipulação. O fato de ser solicitado que seria necessário a contribuição de 1 real, aumenta mais a probabilidade de que ocorra a sua realização. Observamos nessa construção que não há a marca de desejo como foi visto no exemplo (1), mas percebemos aqui um valor de manipulação instaurado.

No grau 3 (*irrealis* 3), ainda se instaura a projeção futura com a probabilidade de realização:

(4) E: Cê saia de casa?

I: Eu:: não, ficava dent0o de casa, ficava com [med] de sê ro0bado + do jeito que eu sou, num sai cum minhas coisa na rua. Uma vez eu tava com meu computador no [mei] da rua, meu notebook {init}, os cara passou oyano, [quas] eu **pensei** que **IA RO0BÁ**, né {init} dent0o de casa {init}. (L.B.R – *Corpus PPVC*)

Em (4), a informante relata que cogitou, considerou que seria roubada. No momento da sua suposição, foi projetada para o futuro a probabilidade de que esse fato ocorresse.

Caminhando para o Grau 4 – *irrealis–realis*1, notamos que, nesse ponto do *continuum*, há inerente o valor de manipulação diante de um fato que acontece de forma repetitiva:

(5) Aí eles me derum uma caixa fosco de troco, e sempre eles dava pa menina um suco ou então uma caxa de fosco, eles dizia que era a menina que robava. Aí eu falei se ela falar que fui eu, eu de menor nessa época eu tinha o que dizesseis ano 0. Eu falei se ela fala que fui eu que robei, eu voqueimata a cara dela aqui (risos), se ela vim quere me bate que eu que cunzinhava. O que eu fazia eu num comia, o que eu cunzinhava eu num comia; **ti-nha** que come o que ela **DESSE** né? (M.J.P.S – *Corpus PPVC*)

No fragmento de fala (5), observamos um grau de manipulação em que a secretária era obrigada a comer o que a patroa desse. Nesse relato, percebemos que ocorre uma ação repetida com teor de atemporalidade. No ponto *irrealis–realis* 1, tivemos uma frequência de 50% de uso do subjuntivo em um ponto do *continuum* em que esperávamos que essa

frequência fosse diminuir. Não desconsideramos isso, pois observamos que esse resultado foi apenas relacionado a 1 (um) dado de um total de dois. Nossa pesquisa prossegue, analisando outros contextos sintáticos, o que pode alterar esse resultado.

Partindo para outro ponto do *continuum*, no grau 5 – *irrealis* – *realis*², observamos o valor de crença/probabilidade que está instaurado no submodo epistêmico distribuído em um eixo temporal passado, presente e futuro chamada por Pimpão (2002) de situação espriada:

(6) DOC: Nunca comeu?

INF: Sim. Ele **pensava** que ela nunca **TINHA COMIDO**. Aí a nega... que nesse tempo o povo tudo tinha nego, né, comprado... aí ele... ela foi e falou pra ele que nunca comeu na vida dela. Aí a nega falô: “Você despede dela e fala que vai a uma viagem e num sabe se vem dia depois ou... ou que dia que dá pra ele chegá.” Aí ele escondeu no [sôtão], pôco ela: “Nega ININT bem gordo. (E.L.C- *Corpus* PPVC)

Nessa construção (6), E.L.C relata o fato, contando algo no passado identificado nos verbos, “pensava”, “tinha”, “falou”. Na sequência, temos verbos no presente “despede”, “fala” e situações que projetam para o futuro como sublinhadas no dado.

No grau 6do *continuum* (*realis*–*pressuposição*¹), é inerente o valor de avaliação que o falante faz diante do fato expresso:

(7) DOC: {risos}

INF: Eh... eu não achei...eu **achei** que ele **DEVERIA TÊ IDO** pa... se ele fugiu do debate, é que ele tem o rabo preso... (S.A.A-*Corpus* Popular)

DOC: É verdade

INF:...né? Eu **achei** que **FOI ERRADO** da parte dele não tê ido no debate (S.A.A – *Corpus* Popular)

Nesse ponto do *continuum*, o informante opina, dizendo que determinada pessoa deveria ter comparecido ao debate. E segue avaliando, julgando e considerando que tal atitude não foi correta.

Verificamos, a partir do resultado apresentado na Tabela 1e na distribuição dos dados ao longo dos pontos do *continuum* na Figura 1, que, no domínio do submodo epistêmico (*irrealis*³ *irrealis*–*realis* 2), o subjuntivo tem uma frequência maior no extremo do lado esquerdo e diminui à medida que caminha para o extremo do lado direito. Em rela-

ção ao domínio do submodo deôntico, há uma produtividade grande com verbos volitivos localizados no primeiro ponto do *continuum*, e há um aumento no ponto 2 da linha, o que não esperávamos. Ainda averiguamos no primeiro ponto da bifurcação uma produtividade de 50% (*irrealis-realis*¹) que não nos chamou a atenção pelo fato deste percentual estar relacionado a 1 (um) dado de um total de 2 (dois).

Os nossos dados revelaram que o traço de projeção futura instaurado nos eixos dos domínios epistêmico e deôntico nos apresentam um gradiente de valor de incerteza que se distribuíram em seis pontos do *continuum*. Com a ampliação dos dados, esperamos mostrar resultados relacionados ao ponto 7 do domínio da escala, *realis–pressuposição* 2, que está na categoria do submodo epistêmico.

4.1. O impacto dos processos cognitivos de domínio geral na variabilidade do subjuntivo

Nesta seção, discutimos como os processos cognitivos de domínio geral: categorização, memória enriquecida e analogização podem impactar o feixe de exemplar da categoria verbal do modo subjuntivo.

Bybee (2016) nos diz que em um modelo da teoria dos exemplares, as combinações relacionadas ao significado nos usos reais de fala são fixadas na memória e quando reforçados, devido ao processo da repetição, são convencionalizados como possíveis interpretações. Diante disso, as inferências repetidas do uso do indicativo com valor semântico de incerteza fazem com que esse valor se torne sua parte inerente, conduzindo esse uso para novos contextos linguísticos.

Bybee (2016) lembra-nos bem que o uso repetitivo de determinada forma linguística impacta a representação cognitiva da linguagem no seu armazenamento na memória e na sua organização nesse processo de armazenamento, e, nessa direção, na própria língua, explicitamente, manifesta. Por isso, interessa-nos aqui trazer à tona a discussão a respeito do processamento cognitivo, dessa rotinização das formas linguísticas dos processos cognitivos de domínio geral, já citados anteriormente, para entender esse comportamento da variabilidade do modo subjuntivo.

Abrimos a discussão com o processo cognitivo de domínio geral categorização, afirmando que ela não é estanque, mas gradiente e, tendo essa natureza, as fronteiras existentes entre construções distintas não são discretas, e isso pode ocasionar, em alguma medida, em uma abertura de

espaço para a neutralização entre exemplares diferentes, gerando, assim, a concomitância entre as construções (Cf. OLIVEIRA, 2019). Desenhado esse princípio da categorização, aplicamos a variedade do modo subjuntivo, entendendo, assim, a sua permuta com formas do indicativo.

Em relação ao processo da analogia, as enunciações novas são formadas a partir de outros enunciados já existentes. Ao associar esse processo com a variabilidade do subjuntivo, o subjuntivo ao expandir o nível semântico-pragmático, recrutando formas do indicativo com valor inerente do subjuntivo, temos aí delineado esse processo via analogização sendo traçado.

Concernente à memória enriquecida, o subjuntivo requerido nos contextos de oração completiva introduzidas pelo complementizador *que* é altamente previsível. Cada vez que o subjuntivo é usado nesse contexto sintático, reforça a representação desse exemplar. A rotinização desse uso gera uma alta estocagem na memória enriquecida dos detalhes que os falantes experienciaram com a língua. Em virtude disso, essas construções linguísticas vão ser conservadas por um tempo maior nos usos linguísticos. Do contrário, o exemplar, quando não é reforçado na memória, pode se tornar inacessível e a sua frequência exercer o papel na sua manutenção (Cf. BYBEE, 2016).

O exemplar do modo subjuntivo é frequente nos contextos sintáticos de orações completivas e, por essa razão, é mais provável que os falantes sejam condicionados a escolherem esse modo na sua produção de fala. Essa alta frequência faz com que o seu uso se espraie.

5. Considerações finais

O intuito desta pesquisa consistiu em analisar a variabilidade do modo subjuntivo em contexto de oração completiva introduzida pelo complementizador *que*, teoricamente, ancorado no aporte da Linguística Funcional Centrada no Uso.

Em termos metodológicos, a pesquisa tem um cunho quantitativo com o exame de uma amostra constituída por 24 (vinte e quatro) entrevistas do Português Popular (*Corpus PPVC*).

No que tange à análise dos dados, mostramos a distribuição da variabilidade do subjuntivo em um gradiente de modalidade *irrealis*, atestandoa nossa hipótese de que o traço de projeção futura influencia no uso

de formas do subjuntivo. No entanto, esperamos com a ampliação da análise em outros contextos sintáticos que o resultado da frequência do uso do subjuntivo seja mais produtivo no primeiro ponto do contínuo à esquerda (*irrealis*1), por estar relacionado a verbos que expressam desejo e por terem inerente o traço de projeção futura.

Os nossos resultados ainda apontaram que, apesar do ponto *irrealis/realis*1 estar mais à direita do *continuum*, obtivemos um percentual de 50% de uso do subjuntivo, mas observamos que esse resultado está relacionado a apenas 1 (um) dado de um total de 2 (dois). Sublinhamos, contudo, que, com a ampliação da amostra da pesquisa, poderemos ser direcionados a novos resultados. No domínio do submodo epistêmico (*irrealis*3 *irrealis*–*realis*2), o subjuntivo tem uma frequência maior no lado esquerdo do *continuum* e diminui à medida que caminha para o extremo do lado direito.

Ainda evidenciamos que a variabilidade do subjuntivo pode ser explicada pela frequência *token* e *type* e por fatores atinentes às habilidades cognitivas de domínio geral (categorização, memória rica e analogização).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYBEE, Joan. *Língua, uso e cognição*. Trad. de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.

CAPPELLE, Bert. Can we factor out free choice? In: DUFTER, A.; FLEISCHER, J.; SEILER, G. (Eds). *Describing and Modeling Variation in Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2009. p. 183-99

CAPPELLE, Bert. Particle placement and the case for ‘allostructions’. In: SCHÖNEFELD, D. (Ed.). *Constructions all over: case studies and theoretical implications*, (Special volume of Constructions SV1-7/2006) Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/31590515_Particle_placement_and_the_case_for_allostructions. Acesso em: 12 de ago. de 2020.

CEZÁRIO, Maria Maura; CAMPOS, Júlia Langer; SANTOS, Monique Petin. Construções em competição: fenômenos revisitados. In: FURTADO DA CUNHA, M.A.; BISPO, E.B.; SILVA, J.R. *Variação e mudança em perspectiva construcional*. Natal: EDUFRN, 2018.

CUNHA LACERDA, Patrícia Fabiane Amaral da. O papel do método

misto na análise de processos de mudança em uma abordagem construcional: reflexões e propostas. *Revista Linguística* – Revista do programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ. Volume Especial, p. 83-101, Rio de Janeiro, UFRJ, dez de 2016.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística Funcional Centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZÁRIO, M.M.; FURTADO DA CUNHA, M.A. *Linguística Centrada no uso: uma homenagem a Mario Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013.

_____; SILVA, José Romerito; BISPO, Edvaldo Balduino. *O pareamento forma-função nas construções: questões teórica e operacionais*. Vol. Especial – Linguística centrada no uso, dez. 2016.

GIVÓN, Talmy. *Syntax: an introduction*. V. 1. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Linguística funcional centrada no uso. In: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M.M.H. de M. (Orgs). *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2017.

PIMPÃO, Tatiana Schwochow. *Uso variável do presente do presente no modo subjuntivo: uma análise de amostras de fala e escrita das cidades de Florianópolis e Lages nos séculos XIX e XX*. Tese (doutorado) – UFSC, Florianópolis, 2012.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and Constructional Changes*. Oxford: Oxford University Press. 2013.

**ACENTO LEXICAL E GESTOS FACIAIS:
RESULTADOS PRELIMINARES**

Cíntia B. O. Nascimento (UESB)

cintiabonascimento@gmail.com

Emerson V. Braga (UESB)

emevibra@hotmail.com

Vera Pacheco (UESB)

vera.pacheco@gmail.com

RESUMO

No Português, o acento lexical é propriedade fonológica. Em termos acústicos, o acento se caracteriza por maior duração e maiores valores da frequência fundamental e da intensidade da sílaba tônica. Nosso objetivo foi investigar, na produção de uma sílaba tônica, se o gesto facial, considerado como prosódia visual, pode estar presente como um coadjuvante na marcação da tonicidade. Nossa hipótese é de que a produção da sílaba tônica pode receber um reforço dos movimentos faciais. Descrevemos os gestos realizados durante a produção de sílabas tônicas de pares mínimos que se contrastam pela tonicidade. Nosso resultado mostra que, de fato, podemos estabelecer uma relação entre produção de sílaba tônica e movimentos faciais.

Palavras-chave:

Sílaba. Tonicidade. Prosódia visual.

ABSTRACT

The lexical accent is a phonological property in Portuguese. In acoustic terms, the accent is characterized by longer duration and higher values of the fundamental frequency and the intensity of the stressed syllable. Our objective was to investigate, in the production of a stressed syllable, whether the facial gesture, considered as visual prosody, can be present as an adjunct in the marking of stress. Our hypothesis is that the production of the stressed syllable may be reinforced by facial movements. We describe the gestures performed during the production of stressed syllables of minimal pairs that are contrasted by stress. Our result shows that, in fact, we can establish a relationship between stressed syllable production and facial movements.

Keywords:

Syllable. Tonicity. Visual prosody.

1. Introdução

O acento lexical, no Português Brasileiro, doravante PB, pode ocorrer em uma das três últimas sílabas, formando as palavras oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas (Cf. CAMARA JR, 1970), a saber, respectivamente: cv.cv.CV, cv.CV.cv e CV.cv.cv. Além disso, é um dos aspectos

tos prosódicos da fala em que, numa análise mais acurada, pode-se medir seu grau de proeminência para determinar a força e fazer a distinção entre uma sílaba átona e uma tônica (Cf. LAVER, 1994).

Do outro lado, há os gestos, ou prosódia visual, que são partes significativas da realização de um enunciado. Muitas vezes, o ato comunicativo requer a presença desses movimentos, sejam eles manuais ou faciais, para que haja uma boa compreensão do que foi dito. Pacheco e Oliveira (2016) relatam que produzimos gestos sem nos darmos conta, como por exemplo: conversando ao telefone, visto que gesticulamos muito, mesmo estando longe do ouvinte e sabendo que ele não consegue nos ver. Pacheco (2018) também explana que muitas dessas expressões faciais passam a ser atreladas à estrutura prosódica, tendo, em si, informações linguísticas e podendo funcionar como prosódia visual.

Desse modo, é possível, então, pensar nessa conexão dos gestos com o padrão entoacional na realização de uma palavra. Esse fator foi predominante para esta investigação, uma vez que nos perguntamos se haveria a sincronia entre gestos faciais e tonicidade durante a produção de uma palavra. E com base nisso, partimos da hipótese de que existe, sim, uma sincronia entre tonicidade e gesto. Para tentar chegar a um resultado, buscamos respaldo teórico em pesquisas já realizadas, anteriormente, por nós, as quais iremos abordar a seguir.

Portanto, este texto, assim, está dividido: num primeiro momento, apresentamos implicações mais gerais sobre o acento e gesto. Em seguida, trazemos o método elaborado para a realização deste estudo. Logo após, descrevemos todos os resultados na seção de resultados e discussões e, por fim, trazemos algumas considerações acerca das nossas observações.

2. Implicações gerais sobre acento e gesto

2.1. Situando o acento

O acento tem sido objeto de pesquisa de estudos fonético-fonológicos ao longo dos anos. Troubetzkoy (1970), por exemplo, trata o acento como um aspecto de proeminência silábica. Seguindo essa definição, Camara Jr. (1970) defende que, na língua portuguesa, o acento tem posição livre e tem uma função culminativa, isto é, ele é único no vocábulo. Nota-se, portanto, que mediante esses conceitos, o último autor está se referindo ao acento primário. Sendo assim, “o acento primário identifica a palavra lexical” (BISOL, 2002, p. 104).

Neste sentido, de acordo com Camara Jr (1970), no PB, quanto à tonicidade para o acento primário, há três tipos de palavras – oxítona, paroxítona e proparoxítona. Desse modo, podemos afirmar que o acento primário, no PB, pode ocupar a última, penúltima ou antepenúltima sílaba de uma palavra, como por exemplo: **caju**, **macaco** e **médico**.

Grosso modo, o acento lexical será determinado pela sua posição na sílaba tônica. Camara Jr. (1970), ainda, afirma que o acento “é uma maior força expiratória, ou intensidade de emissão, da vogal de uma sílaba em contraste com as demais vogais silábicas” (CAMARA JR., 1970, p. 63). O estudioso entende que o acento no português se apresenta como delimitativo e distintivo.

A função delimitativa se dá pela sua presença marcando o vocábulo fonológico, em que o assinalamento acontece por meio de uma pauta acentual de três graus, determinando as sílabas tônicas, pretônicas e postônicas. A função distintiva se dá pelo fato de que, em certas realizações, sua posição servirá para distinguir palavras e categorias lexicais. Essa constatação pode ser observada a seguir:

No português, uma palavra com a combinação segmental como [baba] pode ter sentidos diferentes a depender de em qual sílaba recairá o acento, ou seja, qual sílaba será a mais proeminente em relação às demais. Se a penúltima sílaba for acentuada, tônica, portanto, [ˈbabe], a palavra refere-se à “saliva”; se a última sílaba for a tônica, [baˈba], o sentido é outro. Nesse último caso, a palavra se refere, normalmente, à “pessoa que cuida de uma criança”. (PACHECO; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2021, p. 15)

Segundo as autoras, ainda, o acento numa palavra acarreta, além de uma mudança semântica, na mudança da classe gramatical da palavra, “como ocorre com o par [maˈkine], 3ª pessoa do singular, presente do indicativo do verbo maquinar, e [ˈmakeɲe], substantivo” (PACHECO, NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2021, p. 15).

Elas, também, consideram o acento lexical, no PB, um aspecto fonológico importante e afirmam que, para garantir que o ouvinte seja capaz de identificar qual a sílaba tônica, de fato, numa palavra, caberá, ao falante da língua, sua implementação fonética (Cf. PACHECO, NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2021).

De acordo com Massini-Cagliari (1992, p. 18), “em 90% dos casos, a sílaba tônica é caracterizada por sua maior duração, o que é suficiente para fazer crer que a duração deva ser o principal correlato físico do acento em português do Brasil”. Nesta perspectiva, acusticamente, o acento é marcado pelo aumento dos valores de frequência fundamental

(doravante f0), duração e intensidade (Cf. MASSINI, 1991). De acordo com Laver (1994), alteração de qualidade vocálica também é um dos correlatos, visto que é determinada pelas alterações do padrão formântico. Ainda, segundo Laver (1994), o acento é um dos aspectos prosódicos da fala em que, numa análise perceptiva, podemos medir seu grau de prominença para determinar a força e fazer a distinção entre uma sílaba átona e uma tônica.

Laver (1994), ainda destaca que ao depender da língua, uma certa predominância de alguns desses parâmetros será apresentada durante sinalização do acento. Fontes (2013) aponta que as dimensões acústicas postuladas acima, correspondem, do entendimento perceptual, aos fenômenos de alongamento conhecidos como *pitch* e *loudness*.

2.2. Situando o gesto

O gesto é componente da fala, estando atrelado a inteligibilidade (Cf. MCNEILL; DUNCAN, 2011). Ou seja, ele é uma parte essencial de um enunciado, uma vez que a sua interação com os sons auxilia na produção da fala. McNeill (2006) concebe o gesto e fala como parceiros interativos e que atuam conjuntamente na produção de significados. Para o autor, quando o falante gesticula enquanto produz um enunciado, ele contribui para que sua fala seja mais fluente, auxiliando na compreensão do discurso pelo ouvinte. Ele aponta também que as gesticulações estão ligadas ao pensamento e à fala.

Para Galhano-Rodrigues (2012), os movimentos gestuais também terão presença no ritmo da fala, pois o falante tende a marcar prosodicamente o que está dizendo, gesticulando enfaticamente para que ao prestar mais atenção, o ouvinte consiga ter uma maior compreensão do seu discurso, interpretando a mensagem satisfatoriamente.

Nesse sentido, podemos afirmar que, até mesmo sem nos darmos conta, acabamos produzindo movimentos gestuais, sejam faciais, corporais ou ambos, que são essenciais para que se exista uma boa compreensão do nosso discurso por parte do falante. E, de acordo com Pacheco (2018), esses movimentos não são meros movimentos produzidos aleatoriamente pelos falantes, eles carregam consigo uma informação linguística diretamente ligada à prosódia da fala.

3. Metodologia

Para realizar esta pesquisa, foram desenvolvidos os seguintes procedimentos metodológicos:

1) O levantamento do *corpus*: O *corpus* utilizado compreendeu 5 pares mínimos, totalizando 10 palavras (sábia, sabia; país, pais; fábrica, fabrica; cáqui, caqui; máquina, maquina) que foram utilizados para avaliar a sincronia entre gestos e tonicidade. As palavras apareciam embaralhadas e foram gravadas através do *software Photobook*, acessado através de uma plataforma *Apple* no *Hardware MacBook*.

2) A gravação dos vocábulos: Seleccionadas as palavras, a gravação do vídeo foi realizada em ambiente com tratamento acústico, em uma cabine audiométrica no Laboratório de Pesquisa em Fonética e Fologia (LAPEFF) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Foram realizadas três gravações a partir da leitura das frases impressas em fichas e apresentadas, aleatoriamente, para a informante por três vezes. Cada rodada apresentou todas as situações que nos propusemos a analisar e, no final, foram contabilizados 34 itens, dos quais 10 foram selecionados para posterior análise. Para o experimento, contamos com a participação de, apenas, uma informante do sexo feminino, estudante da UESB.

3) Análise das palavras gravadas: A partir da gravação realizada, passamos, então, para a análise descritiva das palavras presentes nos vídeos. Foram seleccionadas algumas palavras para a análise e posterior descrição. A descrição tinha como foco a situação em que aparecia a sincronia entre tonicidade e gesto. Esta seria a condição ideal para realizarmos a investigação. A análise foi feita por meio do *Software* de vídeo *Wondershare Filmora*, de autoria da empresa Filmora, acessado através de uma plataforma *Windows* no *Hardware LENOVO*.

4) Análise gestual: Cada palavra que foi seleccionada para o *corpus* após a gravação, foi analisada em *slow motion*, no *software* de vídeo *Wondershare Filmora*, com vistas a identificar possíveis gestos que ocorriam, simultaneamente, às sílabas tônicas.

As imagens abaixo exemplificam os gestos que analisamos neste trabalho

Imagem 1: Gesticulação da sobrancelha e dos olhos na átona da palavra *sabiá*.



Fonte: autoria própria.

Imagem 2. Gesticulação da sobrancelha e dos olhos na tônica da palavra *sabiá*



Fonte: autoria própria.

Neste sentido, os dados foram coletados a partir da análise dos gestos que se encontraram na região facial, além do movimento de cabeça.

4. Resultados e discussão

4.1. Análise Acústica

Numa pesquisa anterior a esta, investigamos se a relação entre percepção e acento primário daria por meio do conhecimento fonológico ou do sinal acústico com a hipótese de que se daria por meio do conhecimento. E, com base nos resultados, concluímos que sim, mesmo quando o “estímulo sonoro não traz pistas acústicas que são compatíveis com a fonologia da sua língua, o ouvinte terá a sua percepção norteadada pelo conhecimento inconsciente dos princípios gerais que regem o seu sistema fonológico” (PACHECO; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2021, p. 29).

Numa pesquisa seguinte, analisamos a duração, considerada como um dos correlatos fonéticos do acento primário (Cf. MASSINI, 1991). Tínhamos a hipótese de que haveria uma diferença maior quanto ao nível de tonicidade entre átonas e tônicas, determinada pelo tamanho da palavra. Realizamos, então, experimentos de análise acústica e chegamos ao resultado de que a diferença de tonicidade entre palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas sempre se dará de acordo com o tamanho da palavra. Quanto menor for a palavra, maior será a diferença do nível de tonicidade entre átonas e tônicas e quanto maior for a palavra, menor será a diferença.

4.2. Os gestos

Os gestos estão conectados à fala e funcionam como uma “janela” maior para o pensamento e, assim, são utilizados pelo falante para ajudar na representação de um objeto mental ou de um evento motor (Cf. McNEILL; DUNCAN, 2000; HOSTETTER; ALIBALI, 2008). Desse modo, os gestos são importantes para o reconhecimento do que está sendo dito e atuam como prosódia visual.

Assim, propomos, nesta pesquisa, uma análise da relação entre fala e gesto com o objetivo de investigar a interação entre acento lexical e gestos. Nosso intuito foi observar a tonicidade no momento da enunciação como forma de entender se há sincronia com os movimentos faciais e/ou manuais feitos pelo falante a partir da hipótese de que tanto o gesto, quanto a tonicidade atuam em conjunto.

A relação entre tonicidade e gestos pode ser atestada nos resultados descritos a seguir:

Sabiá: Durante a enunciação da palavra, a informante realizou os seguintes movimentos: na sílaba átona, ela manteve a cabeça plana e suas sobrancelhas levantaram um pouco. Já na tônica, ela abaixou a cabeça, levando-a um pouco para trás, levantou suas sobrancelhas bastante e piscou seus olhos rapidamente no momento da enunciação.

Sabia: Durante a enunciação, diferente da palavra “sabiá”, na sílaba tônica de “sabia”, a informante elevou a cabeça um pouco quando pronunciou, mas manteve o resto sem mudança. Já na enunciação da sílaba átona, ela levantou a cabeça de maneira considerável, piscou os olhos e elevou bastante as sobrancelhas, dando ênfase à entonação. Diferentemente do ocorreu em “sabiá”, em não apresentou mudanças.

País: Nesta palavra, foi observado que, na sílaba átona, a informante abaixou, levemente, o queixo, levando a cabeça para trás e piscando seus olhos. Suas sobrancelhas elevaram, consideravelmente, e seus olhos piscaram muito rápido. Já na sílaba tônica, ela esticou bastante seus lábios no momento da pronúncia, abrindo seus olhos consideravelmente e conseqüentemente elevou muito as sobrancelhas.

Pais: Ao analisar a gravação da palavra “país”, notamos que a informante gesticulou muito mais do que ao enunciar “país”. Antes de propriamente pronunciar a sílaba tônica, ela abriu bastante os olhos, suas sobrancelhas se elevavam muito mais do que nas outras palavras e ao falar, ela foi descendo bastante seu queixo, indo um pouco para trás com os o-

lhos ainda bem abertos. Porém, ao pronunciar a átona, ela mantém a feição plana, sem movimentos significativos. O que foi um diferencial para seu par mínimo, que apresentou alguns gestos nessa enunciação.

Fábrica: Em “fábrica”, observamos que foi uma das que mais teve empate no quesito gesticulação, com seu par mínimo. Na sílaba tônica, a sujeita já iniciou esticando bastante os lábios ao formar a fricativa, sua cabeça foi abaixada e suas sobrancelhas tiveram uma elevação. Já a sílaba átona não teve nenhuma mudança significativa.

Fabrica: Em “fabrica”, a sílaba tônica fez com que a informante esticasse bastante os lábios na hora da pronunciação. Sua cabeça teve o mesmo abaixamento, como ocorreu em “fábrica”, suas sobrancelhas permaneceram no alto e a única diferença foi observada nos olhos que foram se fechando no segundo em que se formou a sílaba. A átona não apresentou mudanças, tendo um comportamento parecido com a do par mínimo.

Cáqui: Nesta palavra, notamos que a informante gesticulou bastante. Na sílaba tônica, ela abaixou e subiu a cabeça, fechou os olhos durante todo momento da enunciação. Além disso, levou o corpo para trás e suas sobrancelhas subiram bastante também. Já na sílaba átona, os olhos piscaram, rapidamente e a cabeça foi para cima e para baixo levemente. Logo depois, tudo ficou plano.

Caqui: Já em “caqui”, a informante pronunciou a sílaba átona e, ao mesmo tempo, esticou bastante os lábios. Seus olhos esticaram juntos e logo ela os abriu bastante, enquanto elevou as sobrancelhas e abaixou o queixo mesmo tempo. Já na sílaba tônica, sua feição não teve tanta diferença da átona, apenas elevou muito mais as sobrancelhas, levantou a cabeça um pouco e seus olhos abriram mais.

Máquina: Ao analisar a gravação desta palavra, observamos que na sílaba tônica, a informante abaixou e levantou bastante a cabeça. Suas sobrancelhas foram elevadas um pouco e todo seu corpo foi para trás. Por outro lado, na sílaba átona, ela só deu uma pequena elevação no queixo e sua boca esticou por uns segundos.

Maquina: Em “maquina”, a informante, quando pronunciou a tônica, elevou bastante a sobrancelha, abaixou sua cabeça. Então a suspendeu, rapidamente e seus olhos abriram um pouco. Já na átona, ela esticou bastante sua boca, os olhos foram bem abertos e as sobrancelhas se levantaram e abaixaram bem rápido.

Os tipos e a quantidade de gestos que foram realizados pela informante podem ser observados na tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Tipos de gestos encontrados nas sílabas tônicas e átonas e respectivas quantidades de ocorrências.

GESTOS ENCONTRADOS NAS SÍLABAS TÔNICAS		GESTOS ENCONTRADOS NAS SÍLABAS ÁTONAS	
Tipo de gesto	Nº de ocorrência	Tipo de gesto	Nº de ocorrência
Ampliação de olhos	5	Ampliação de olhos	5
Elevação de cabeça	4	Elevação de cabeça	2
Descida e subida de cabeça	2	Descida e subida de cabeça	2
Abaixamento de cabeça	2	Retração da cabeça para trás	2
Retração do corpo para trás	1	Descida de queixo	4
Ampliação dos olhos	2	Olhos piscando	4
Retração do corpo para trás	2	Elevação de sobrancelha	4
Retração da cabeça para trás	2	Lábios esticados	3
Fechamento de olhos	2	Olhos esticados	2
Lábios esticados	3	Elevação de queixo	2
Olhos piscando	3		
Descida do queixo	2		
Elevação de sobrancelhas	11		

Fonte: Elaboração própria.

Com nossa análise, descrita na tabela acima, foi possível fazer um levantamento dos gestos que mais ocorreram nas palavras gravadas pela informante, podendo assim, diferenciar quais ocorreram nas tônicas, átonas e quais foram iguais nas duas sílabas. Estes gestos foram: ampliação de olhos, que ocorreu tanto nas tônicas, quanto nas átonas; elevação de cabeça, que ocorreu mais vezes nas tônicas do que nas átonas, elevação de sobrancelhas, sendo o gesto que mais ocorreu, também, muito mais presente na tônica. Esticamento de lábios, aparecendo de maneira igual nas sílabas; abaixamento e levantamento de cabeça, também ocorrendo de maneira igual nas duas; olhos piscando, que apareceu mais vezes nas sílabas átonas do que nas tônicas; abaixamento do queixo, que também ocorreu mais vezes nas sílabas átonas.

Esses gestos têm diversas ocorrências nas duas sílabas, porém alguns ocorrem apenas em sílabas átonas, como foi o caso de: olhos estica-

dos em uma linha fina, elevação do queixo, retração de cabeça para trás. E alguns ocorrem apenas em sílabas tônicas, como a retração do corpo para trás, abaixamento da cabeça e fechamento dos olhos. A grande maioria desses gestos teve ocorrência em ambos os pares mínimos gravados.

5. *Considerações finais*

Ao considerarmos o respaldo teórico desta pesquisa e, também, os processos de análise e descrição que foram feitos, é possível dizer que em todos os vídeos, a informante gesticulou bastante de maneira simultânea à enunciação. Os pares mínimos selecionados mostram que, mesmo mudando a posição do acento na palavra, em que as sílabas tônica e átona aparecem, os gestos acabam sendo, muitas vezes, parecidos. Ocorrem de maneira simultânea à pronúncia, os gestos se parecem e são feitos de maneira natural, sem que a pessoa saiba que está nos dando essas informações.

No que tange aos resultados obtidos, é possível inferir que nossa questão maior, que era encontrar uma interação entre tonicidade e prosódia visual, pode ser respondida, uma vez que a quantidade de ocorrência de gestos simultâneos à enunciação dos vocábulos, nos deu respaldo para concluir que, de fato, existe uma ligação desses dois fatores. Como já foi postulado, os gestos e a fala funcionam juntos para contribuir em uma formação de referencial mental para o falante. Essa mesma contribuição ocorreu com a tonicidade. Os vídeos analisados corroboram o fato de que a informante, no momento da gravação, gesticulou diversas vezes enquanto falava para que o objeto mental formado em sua mente pudesse ser entendido, contribuindo, assim, para a tonicidade ser mais presente e simultânea no momento da fala.

Enfatizamos que este foi um estudo piloto a partir de hipóteses de trabalhos anteriores realizados em laboratório. Por esse motivo, acreditamos que o estudo deva ser ampliado, inserindo mais informantes e, possivelmente, mais palavras. A ampliação dos dados pode trazer resultados mais robustos em termos da validação estatística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1970.

BISOL, Lêda. O acento, mais uma vez. *Letras & Letras*, n. 18, p. 103-10, Uberlândia, 2002.

FONTES, Mário A. S. Pistas Acústicas e a Percepção do acento lexical em Português Brasileiro. *Revista Intercâmbio*, v. XXVII, p. 100-9, Uberlândia, 2013, São Paulo: LAEL/PUCSP.

GALHANO-RODRIGUES, Isabel. “Vou buscar ali, ali acima!” A multimodalidade da Deixis no português europeu. *Revista de Estudos Linguísticos*, Porto, 2012.

HOSTETER, Autumn B.; ALIBALI, Martha W. View embodiment: Gestures as simulated action. *Psychonomic Bulletin e Review*, p. 595-514, 2008.

LAVER, John. *Principles of Phonetics*. Cambridge University Press, 1994.

MASSINI-CAGLIARI, G. *Acento e Ritmo*. Contexto, São Paulo, 1992. 95p.

MASSINI, Gladis. *A duração no estudo do acento e do ritmo do português*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP: Campinas, 1991.

McNEILL, David; DUNCAN, Susan. Growth Points in the thinking-for-speaking. In: D. McNeill (Ed.). *Language and Gesture*. Cambridge University Press, p. 141-61, 2000.

_____. Gesture: a psycholinguistic approach. In: HOGAN, P.C. *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

_____; _____. *Gestures and Growth Points in Language Disorders*. The Handbook of Psycholinguistic & Cognitive processes: Perspectives in Communication Disorders, jan. 2011.

PACHECO, Vera; NASCIMENTO, Cíntia B. Oliveira; OLIVEIRA, Marian dos Santos. Estrutura silábica e percepção do acento lexical. *Gradus: Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório*, p. 14-31, 2021.

_____. Percepção de Ênfase e Atenuação: O Papel dos Movimentos Faciais e Corporais. *Anais do Congresso Brasileiro de Prosódia*, n. 4, Mariana, ICHS – UFOP, 2018.

_____; OLIVEIRA, Marian. Gestos faciais e corporais e tons alto e baixo: qual a relação? In: MADUREIRA, S. (Org.). *Sonoridades: a expressividade na fala, no canto e na declamação* (recurso eletrônico). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, 2016.

TROUBETZKOY, Nikolay Sergejevich. *Principles de phonologie*. Trad. de J. Prieto. Madrid: Cincel, 1970.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO
DA OBRA DE JOSÉ ARAS

Adriana Gonsalves da Silva Fontes (UNEB)
drykafontes@gmail.com

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)
conceicaoreis@terra.com.br

RESUMO

José Aras (1893–1979), escritor baiano, publicou “Sangue de irmãos: Canudos por dentro”, “No Sertão do Conselheiro” e “Meu folclore”. Sua obra aborda aspectos muito singulares da cultura sertaneja, especialmente aqueles relacionados a cidade de Canudos e aos acontecimentos pertinentes à guerra. A partir das experiências vividas e da escuta de relatos pessoais daqueles que viveram de perto a dinâmica da guerra travada contra Antônio Conselheiro, põe em evidências nuances da cultura e dos *modus vivendi* do homem sertanejo. No presente texto, objetiva-se apresentar algumas considerações sobre a pesquisa em desenvolvimento que pretende estudar um conjunto de textos editados e inéditos do autor e analisar o léxico utilizado para retratar aspectos culturais e sociais da região do semiárido baiano. Acredita-se que, com o estudo pretendido, possa contribuir para a compreensão da cultura e da sociedade que viveu em Canudos e outras cidades integrantes do território de identidade semiárido baiano no início do século XX. Deste modo, o estudo lexicológico é uma forma de se mergulhar na cultura de um povo já que o léxico de uma língua funciona como uma janela através da qual pode-se entrever o mundo circundante, consequentemente, mergulhar no estudo do léxico de uma língua é um caminho para se acessar a história, a cultura, os *modus vivendi* e *operandi* de um povo.

Palavras-chave:

Lexicologia. Crítica textual. José Aras.

ABSTRACT

José Aras (1893–1979), writer from Bahia, Published “Sangue de irmãos: Canudos por dentro”, “No Sertão do Conselheiro” e “Meu folclore”. His work addresses very unique aspects of country culture, especially those related to the city of Canudos, countryside of Bahia, and the events relevant to the War of Canudos. From the lived experiences and listening to personal reports of those who lived closely the dynamics of the war fought against Antônio Conselheiro, highlights nuances of the culture and the *modus vivendi* of the sertanejo man. In the present text, the object is to present some considerations about the research in development that intends to study a set of edited and unpublished texts by the author and analyze the lexicon used to portray cultural and social aspects of the semi-arid region of Bahia. It is believed to be able to contribute to the understanding of the culture and society that lived in Canudos and other cities that were parts of the identity territories of the semi-arid region of Bahia in the early 20th century. Therefore, the lexicological study is a way of delving into the culture of a people and consequently a way to access their history, culture, *modus Vivendi* and *operandi*.

Keywords:

Lexicology. Textual Criticism. José Aras.

1. Introdução

O interesse por enveredar pelo estudo da obra de José Soares Ferreira Aras (1893–1979) brotou do nosso desejo de contribuir para a preservação da memória do povo sertanejo, dando tratamento adequado aos documentos que integram o acervo do autor que se encontram sob a guarda do Departamento de Ciências Humanas e Tecnológicas – DCHT XXII – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Euclides da Cunha – BA e submetê-los ao método do labor filológico. Durante o desenvolvimento da pesquisa, pretende-se, por meio dos saberes da Crítica Textual e da Arquivística, catalogar todo o acervo, propor edições críticas e estudar o léxico.

Acredita-se que, com o estudo pretendido, possa contribuir para a compreensão da cultura e da sociedade que viveu em Canudos e outras cidades integrantes do território de identidade semiárido baiano no início do século XX.

No presente texto, objetiva-se tecer considerações iniciais sobre a pesquisa em desenvolvimento que pretende estudar um conjunto de textos editos e inéditos do escritor baiano José Aras, fundamentados pelos aportes teóricos e metodológicos da Filologia Textual, e analisar o léxico empregado pelo autor para retratar aspectos culturais e sociais da região do semiárido baiano.

Ao estudar a obra de José Aras numa perspectiva histórico-lexical, almeja-se estabelecer suas relações com a história e cultura sertaneja, com isso, investigar a linguagem do início do século XX utilizada no semiárido baiano, precisamente na região de Canudos, dando enfoque às formações lexicais, tendo em vista que através da linguagem se percebe a relação que uma comunidade estabelece com a sua história, cultural e memória.

2. José Aras: homem e obra

José Soares Ferreira Aras, conhecido como José Aras, nasceu, na Fazenda Lagoa da Ilha, localizada na então Vila do Cumbe, em 28 de julho de 1893, ano em que Antônio Conselheiro e seus seguidores chega-

vam a Canudos. Faleceu em 1979. Era neto paterno do capitão José Higinio Lobo e neto materno de João Bento Soares, filho do casal José Raimundo Soares e Joana Maria do Espírito Santo e marido de Maria Benevides Aras.

Praticamente não frequentou a escola. Segundo dados fornecidos por seus familiares, seu contato com a escola foi breve, apenas dois meses e meio, assistindo as aulas de um mestre-escola que vivia na região. Era um autodidata, mesmo com tão pequeno contato com a instrução escolar, enveredou pelo universo da escrita, produzindo diversos cordéis e livros que retratam a cultura local. Ao longo dos seus 85 anos de vida, desempenhou vários papéis sociais, dentre eles, destacam-se, pesquisador, repentista, crítico dos costumes de sua terra, escritor especializado sobre a guerra de Canudos e colecionador de artefatos bélicos referentes à guerra de Canudos e organizou o já extinto Museu da Guerra de Canudos, no povoado de Bendegó. É autor do hino de sua cidade natal.

Segundo Oliveira (2020), além das habilidades com as letras, José Aras “(...) tinha uma habilidade/profissão que o fez peregrinar pelos sertões a dentro: previa com facilidade um veio de água, sua profundidade e a qualidade da água”. Era um profundo conhecedor da natureza local e compartilhava seu saber com os conterrâneos e contemporâneos, tornando-se uma grande personalidade na região, admirado e respeitado por todos.

Sobre seus escritos, pode-se encontrar registro histórico-crítico acerca dos costumes da região e da guerra de Canudos, bem como textos poéticos envoltos pelos ares sertanejos, trazendo à tona as diversas possibilidades de pensar/viver o sertão. Evidente que tais memórias foram recebidas por intermédio do constante contato com os que viveram a destruição de Belo Monte, haja vista ter convivido com remanescentes do massacre, assim como com muitos conselheiristas.

Certamente por ter convivido desde os primeiros anos de vida com a história oral, ouvindo de seus pais relatos do famigerado embate, transformou-se em um dos principais pesquisadores e escritores sobre o tema no sertão do Conselheiro. Dentre as suas principais obras estão “Sangue de Irmãos – Canudos por dentro”, obra basilar para essa pesquisa, e “No sertão do Conselheiro”, esta última com uma compilação de vários textos do autor e publicada postumamente.

De acordo com José Calasans, estudioso da temática Canudos, José Aras foi o primeiro a trazer a lume a voz dos sertanejos, registrando-a

em versos de cordel. Cabe dizer que grande parte dos seus escritos foram coletados em depoimentos de sobreviventes e de descendentes de sobreviventes da guerra, durante suas viagens pelo sertão. Leitor voraz de tudo o que se reportava à guerra, debruçou-se por anos nos estudos da obra seminal do escrito Euclides da Cunha, “Os Sertões”; obra essa que descreve o sertão, sua gente e o líder do movimento messiânico de Belo Monte, Antônio Conselheiro e seu séquito. Aras se difere de Euclides não apenas na maneira simples de descrever o sertão, mas, principalmente, por ser ele um escritor que conheceu a realidade do sertanejo muito de perto, por ser um homem sertanejo. Em suas palavras, diz que “É aí, nesse termo de terra seca, onde se encontra o homem mais resistente do Brasil, mesmo, durante anos, desprovido de qualquer assistência social, mal alimentado e sem instrução (...)” (ARAS, 2009, p. 9). O sertanejo é força e resistência.

Em *Sangue de Irmãos – Canudos por dentro*”, José Aras lança o olhar do pesquisador sobre o fato histórico que marcou as suas memórias quando ainda criança: a Guerra de Canudos. Instigado pela curiosidade, por tudo que leu sobre o tema, e especialmente por tudo o que ouviu e vivenciou entre os seus, apresenta testemunhos de sobreviventes e de seus descendentes sobre a guerra com riqueza de detalhes, revelando um olhar de exímio conhecedor de todas as nuances dos fatos narrados/descritos.

A coletânea de escritos “No sertão do Conselheiro”, importante obra organizada e publicada postumamente por seu filho, Roque Aras, traz vários textos de caráter historiográfico, sempre tematizando eventos ocorridos no sertão do Conselheiro. Há também uma quantidade significativa de poemas que versam sobre o cotidiano e costumes sertanejos, sobre a flora e a fauna sertanejas, além de escritos sobre personalidades que atuaram na trajetória de reconstrução e habitação da região.

Como se afirmou anteriormente, a sua produção literária é vasta. Podemos citar dezenas de livros de poesia e de história, éditos e inéditos. Escreveu “Como descobrir Cacimbas”; “Lampião, terror do Nordeste”; “Um piolho na orelha de um lobo”; “A pedra do Bendegó”; “Máximas poéticas”. Na literatura de cordel, escreveu “Guerra no Sertão de Canudos”, “A vida de João Calêncio”, “A panela da política e a Câmara dos Deputados”, “Uma Páscoa em Monte Santo”, “Meu folclore”, dentre outros textos.

Sua poesia popular ironiza os costumes e os políticos do início do século, canta as belezas e as riquezas da Bahia e do Brasil, as festas populares, as comunidades baianas e reflete a angústia e a alegria do sertanejo.

José Aras era colecionador de materiais bélicos. Essa sua paixão teve início quando trabalhou no Censo na região do conflito, em 1920. Em suas visitas aos remanescentes da Guerra de Canudos, coletava os artefatos utilizados durante os confrontos pelo exército e pelos conselheiristas. Todo material reunido foi organizado em um espaço no vilarejo, criando o Museu Histórico da Guerra de Canudos, hoje extinto. Atualmente, a coleção de armamento, bem como diversos objetos pertencentes a sua coleção particular, encontra-se exposta no Museu João de Regis sob a guarda do *Campus* avançado da UNEB em Canudos.

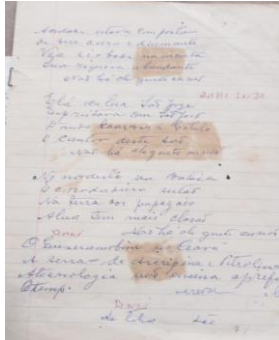
3. *A filologia e o resgate dos textos de José Aras*

Como vimos, o escritor baiano José Aras tem uma produção escrita significativa. Muitos dos seus textos encontram-se inéditos e reclamam o tratamento filológico. No seu acervo temos documentos manuscritos, datiloscritos, cadernetas de notas e registros diversos que poderão revelar aspectos históricos, culturais e linguísticos da época e do lugar e da sociedade em que foram produzidos. Daí a urgência em dar tratamento filológico a tais documentos e propor edições.

Segundo Erich Auerbach (1972, p. 11), “(...) a Filologia é o conjunto das atividades que se ocupam metodicamente da linguagem do Homem e das obras de arte escritas nessa linguagem.” Diz ainda o referido autor que “(...) o termo filologia tem um significado muito amplo e abrange atividades assaz diversas”. Dentre as atividades desenvolvidas pelo filólogo, destacamos aqui a Edição Crítica de Textos, a Linguística e os Estudos Literários.

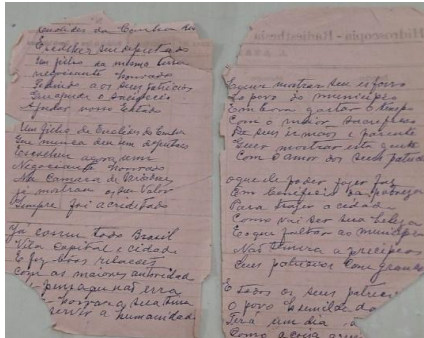
Ainda segundo Erich Auerbach (1972, p. 11), a necessidade de organizar textos surge quando “(...) um povo toma consciência dessa civilização e almeja preservar dos estragos do tempo as obras que lhe constituem o patrimônio cultural e espiritual”. Seguindo na esteira do que defende Erich Auerbach (1972), resolvemos desenvolver estudos com a obra de José Aras, na senda de darmos nossa contribuição no sentido de proteger a memória escrita e transmiti-la às gerações futuras, propondo

Figura 2: Fólio manuscrito do Caderno de poemas.



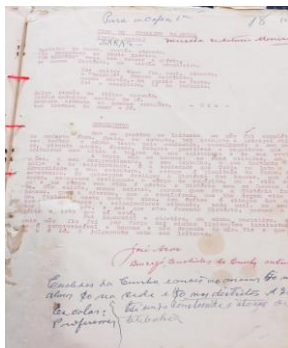
Fonte: acervo do DCHTXXII – UNEB.

Figura 3: Folhas avulsas – poema.



Fonte: acervo do DCHTXXII – UNEB

Figura 4: Dattiloscrito – Hino de Euclides da Cunha.



Fonte: acervo do DCHTXXII – UNEB.

4. *Algumas considerações sobre o léxico da obra de José Aras*

O nosso projeto de pesquisa está inserido na Linha de Pesquisa 2: Linguagens, Discurso e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia. Em função disto, o diálogo entre o labor da crítica textual e as questões linguísticas do texto faz-se se necessária. Para além do trabalho de caráter mais filológico da edição de textos, planejamos estabelecer análises do léxico documentados por José Aras nos textos que serão editados.

É pela palavra que o homem nomeia, cria e transforma o universo que o rodeia. Por meio da linguagem ele troca experiências, fala sobre si mesmo, nomeia seu mundo, reconhece seu passado e constrói sua história. Assim sendo, o estudo do léxico, esse acervo internalizado na mente do indivíduo, torna-se de suma importância, já que, por intermédio dele, pode-se conhecer o processo de desenvolvimento e de transformação de uma língua e, conseqüentemente, de uma sociedade.

Vilvalva (2014, p. 23) diz que o léxico é uma entidade abstrata que se obtém por acumulação: às palavras em uso por cada falante, no seio de uma dada comunidade de falantes, juntam-se as palavras em uso por outras comunidades linguísticas falantes da mesma língua. Seguindo este raciocínio, podemos dizer que, às palavras em uso na contemporaneidade, somam-se as que estiveram em uso em outras sincronias.

Segundo Abbade (2006, p. 214),“(...) língua, história e cultura caminham sempre de mãos dadas.” Destarte, para mergulhar neste universo, uma das melhores formas é enveredando pelo estudo do léxico de uma dada comunidade de língua. Conforme afirma Teixeira (2009), um caminho é tomar o texto de um autor para mapear aspectos da língua do grupo social retratado e, conseqüentemente, desvendar aspectos da história e da cultura e da teia social do povo retratado.

Destarte, acreditamos que a análise dos textos de José Aras, pelo viés dos estudos lexicais, nos revelará muito sobre a época e o lugar onde viveu o escritor baiano José Aras.

Contudo, cabe advertir que existem diversas possibilidades de se estudar o léxico de uma língua. A confecção de dicionários é uma das mais antigas práticas dos estudos lexicais. Tal prática denomina-se de Lexicografia, isto é, área do saber que se dedica ao estudo e à elaboração de dicionários e glossários. Outra perspectiva de estudo chama-se Lexi-

cológia, ou seja, é a ciência que estuda o léxico em todas as suas relações linguísticas, pragmáticas, discursivas, históricas e culturais.

Inicialmente, a nossa intenção é realizar estudo do léxico utilizado pelo escritor objeto de nossa investigação que retratem aspectos da cultura sertaneja, em especial da região de Canudos.

A título de ilustração, apresentamos nos parágrafos abaixo uma pequena amostra do levantamento das lexias que serão analisadas pelo viés lexicológico. Adverte-se que a amostra aqui apresentada foi constituída de uma leitura preliminar da obra “Sangue de irmãos – Canudos por dentro”, de José Aras que nos possibilitou o mapeamento de uma significativa quantidade de palavras referentes à flora do bioma Caatinga. Normalmente, os núcleos familiares desta região recorriam aos elementos da natureza como árvores e pequenos arbustos dos quais retiram as cascas do caule, folha, flores, frutos e raízes para a produção de infusão ou reza para fins medicinais.

As palavras e expressões fazem parte de receitas de chás, beberagens, rezas e simpatias utilizadas pelos sertanejos de Canudos e que se encontram documentados na referida obra de José Aras. Nesta região do estado da Bahia, existia os curandeiros que andavam pela caatinga ou pelos tabuleiros, levando consigo *bogós* e *aiós de fibras*, onde transportavam raízes, folhas, caules, ervas e arbustos, cascas de árvores, que lhes serviam para preparar beberagens e chás, objetivando tratar algumas das seguintes doenças:

Para reumatismo: Banhos de cipó Imbé, cipó de caroa, tomar batata-de-teiú, cinzas de ossos de jumento;

Queimadura: Galco, pulga de batata;

Doença da pele: Pulga de bucha;

Ferida braba e eczema: Banho de barbatimão;

Inflamação do útero: Banho de barbatimão;

Dor de estômago: Chá de catingueira;

Expulsar lombrigas e placentas: Água do casco da burra leiteira, pau de tamanco;

Fraqueza dos velhos: Cipó de resposta;

Feridas: Galco, banho de Janaúba;

Pernas e braços entrevados: Casca de pau-santo;

Suspensão das moças: Chás de jarvinha;

Febres: Quina, mil homens;

Menopausa: Raiz de Limoeiro bravo;

Encanar perna ou braço: Cipó de mucunã, raiz de caraibeira;

Úlcera inflamada: Banho de golda de juremeira, pau de colher;

Expelir chumbo de tiro: Golda de Quixabeira, caldo de pinto pisado no pilão;

Escarro de sangue: Sumo mastruço;

Disenteria: Semente de umburana de cheiro cozida, raspa de goiabeira;

Corte inflamado: Casca de Umbuzeiro;

Queimaduras em geral: Visgo de palma mansa, raiz de mandacaru;

Hemorroidas: Sumo de mastruço, água de pulga de batata;

Inflamação nos olhos: Cozido de folha de limão brabo;

Achaques do coração: Maracujá, chá de flor de girassol;

Asma: Xarope de mulungu, mussambê, chá forte de casca de pau-ferro;

Bronquite: Pereira, pau-ferro, purgante de óleo de mamona, banho de erva de Santa Luzia;

Febre da beira do rio: Banho fervendo chá de mil homens. (ARAS, 2009, p. 90-1)

5. Considerações finais

Neste texto, pequeno recorte de estudo ainda embrionário, buscamos tecer breves considerações sobre a investigação científica que pretende reunir um conjunto de textos editados e inéditos do escritor baiano José Aras editando-os conforme os aportes teóricos e metodológicos da Filologia Textual, e, na medida do possível, procedendo a análise do léxico empregado pelo autor.

Deste modo, o estudo lexicológico é uma forma de se mergulhar na cultura de um povo já que o léxico de uma língua funciona como uma janela através da qual pode-se entrever o mundo circundante, consequentemente, mergulhar no estudo do léxico de uma língua é um caminho para se acessar a história, a cultura, os *modus vivendi* e *operandi* de um povo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Marcia de Souza. O estudo do léxico. In: TEIXEIRA, M. da C.R.; QUEIROZ, R. de C.R. de; SANTOS, R.B. dos (Org.). *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, 2006 p. 213-25.

ARAS, José [1953]. *Sangue de irmãos*. In: ____; MACEDO, A.N.A. (Orgs). 2. ed. Revisada. Feira de Santana: EMGRAF, 2009.

AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

OLIVEIRA, Ilza Carla Reis. Defendendo o Conselheiro: a imagem do líder conselheirista erigida nos cordéis do escritor euclidense José Aras. *Revista Canudos*, v. 10, n. 1, p. 40-55, 2020.

TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. Os textos literários e a crítica textual: a importância do labor filológico. In: TEIXEIRA, M. da C.R.; QUEIROZ, R. de C.R. de; SANTOS, R.B. dos (Org.). *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, 2006. p. 95-115

TEIXEIRA, Maria da C. R. Representações dos escravizados: o vocabulário de alguns anúncios publicados em periódicos baianos no século XIX. In: QUEIROZ, R. de C.R. de (Org.). *Língua, cultura e sociedade: estudos sobre o léxico*. Feira de Santana-BA: UEFS, 2009. (CD-ROM)

VILLALVA, Alina. *Introdução ao estudo do léxico: descrição e análise do Português* / Alina Villalva, João Paulo Silvestre. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

ANÁLISE DE DÉTOURNEMENT NO HIPERTEXTO DIGITAL²⁴

Sandy Tavares de Almeida (UESB)

sandyalmeida11@gmail.com

Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)

marciahelenad@yahoo.com.br

Anne Carolline Dias Rocha Prado (UESB)

annerochaprado@gmail.com

RESUMO

A partir da necessidade de análises voltadas às novas formas de interação propiciadas pela ascensão das mídias digitais, nos últimos anos, e tendo em vista as particularidades linguísticas, discursivas e sociais dos textos que nesse contexto sociocomunicativo emergem, temos por intuito, neste trabalho, analisar a ocorrência do *détournement* – uma das categorias dos diferentes tipos de intertextualidade, de acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2012) – em *Tweets*, gênero (hiper)textual digital produzido no *Twitter*, rede social de uso amplo e de grande alcance no mundo inteiro. A fim de emprendermos nossa investigação, elegemos diferenciados perfis na referida plataforma e selecionamos alguns de seus *tweets*, por meio do uso da ferramenta de captura de tela do Windows 10. Nossa base teórica está assentada nos pressupostos de Koch, Bentes e Cavalcante (2012) acerca do fenômeno da intertextualidade e suas diferentes classificações; nas considerações de Bakhtin (2016) sobre os gêneros discursivos; na caracterização de Azevedo, Pereira e Ayres (2021) acerca do gênero *tweet* e nos pressupostos de Xavier (2009) referentes ao hipertexto. Observamos que o *détournement* é um tipo de intertextualidade que também se manifesta nos *tweets* e produz efeitos de sentidos diversos, os quais perpassam o humor, a ironia, além de outros propósitos de cunho, muitas vezes, militantes. Entendemos, com esta pesquisa, que o trabalho com as formas digitais, hipertextuais e intertextuais de comunicação pode propiciar, em sala de aula, experiências mais críticas e participativas, elevando a prática de leitura e de escrita de textos a um nível social e, não, meramente escolar.

Palavras-chave:

Détournement. Hipertexto. Intertextualidade.

ABSTRACT

Based on the need for analyzes aimed at the new forms of interaction provided by the rise of digital media in recent years, and in view of the linguistic, discursive and social particularities of the texts that emerge in this socio-communicative context, in this work we aim to analyze the occurrence of *détournement* – one of the categories of the different types of intertextuality, according to Koch, Bentes and Cavalcante (2012) – in *Tweets*, a digital (hyper)textual genre produced on *Twitter*, a widely used and widely used social network wide reach worldwide. In order to undertake our in-

²⁴ Este trabalho com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes Brasil.

vestigation, we chose different profiles on the aforementioned platform and selected some of their tweets, using the Windows 10 screen capture tool. Our theoretical basis is based on the assumptions of Koch, Bentes and Cavalcante (2012) about the phenomenon of intertextuality and its different classifications; in Bakhtin's (2016) considerations about discursive genres; in the characterization of Azevedo, Pereira and Ayres (2021) about the tweet genre and in the assumptions of Xavier (2009) regarding hypertext. We observed that *détournement* is a type of intertextuality that is also manifested in tweets and produces effects of different meanings, which permeate humor, irony, in addition to other purposes, often militant. We understand, with this research, that working with digital, hypertextual and intertextual forms of communication can provide, in the classroom, more critical and participatory experiences, raising the practice of reading and writing texts to a social level and not merely school.

Keywords:

Détournement. Hypertext. Intertextuality.

1. Introdução

Os gêneros discursivos foram caracterizados como tipos relativamente estáveis de enunciados por Bakhtin (2016). Tendo em vista a sua importância para o estabelecimento da interação nos diversos campos de atividade humana, teóricos da Linguística de Texto, cada vez mais, direcionam seus estudos a essa temática, de modo a observar seus aspectos linguísticos e discursivos. Com o passar dos anos, foi possível notar a necessidade de avanço de tais análises para gêneros discursivos que surgem em novos espaços, uma vez que a ascensão do uso das mídias digitais – possibilitada pelo avanço da internet em todo o mundo – propicia, a cada dia, o surgimento de novas práticas de linguagem, cada vez mais múltiplas, multifacetadas e dinâmicas.

Essa nova prática de linguagem, por sua vez, é denominada de hipertexto, o qual, pela sua natureza digital, condiciona em sua superfície textos multimodais, multissemióticos e não lineares. Com isso, se outrora a observação dos gêneros discursivos pautava-se em textos de cunho escrito e mais linear – romances, artigos científicos, resumo escolar, receitas, etc. – hoje, como dito, a partir do uso diário e globalizado das redes sociais, surge a necessidade de compreensão dos elementos desses gêneros hipertextuais, digitais, dinâmicos, ainda mais variados em estrutura composicional, em conteúdo e em estilo, como é o caso dos *posts* de *Instagram* e *Facebook*, dos *podcasts*, das *fanfics*, entre outros.

Nessa esteira, aqui, procuramos observar se há a ocorrência de *détournement*, uma categoria do fenômeno da intertextualidade entre os textos, no *Tweet* – gênero oriundo da plataforma digital *Twitter*, rede de

grande alcance de usuários no mundo inteiro. Para nossas análises, tomaremos como base teórica as considerações de Bakhtin (2016), Xavier (2009), Koch, Bentes e Cavalcante (2012) e Azevedo, Pereira e Ayres (2021). De modo mais específico, observaremos se há a ocorrência produtiva da categoria mencionada e a que fins servem, ou seja, de que modo contribuem para o alcance dos propósitos comunicativos do produtor do texto.

Assim, o presente artigo divide-se em cinco seções. Na primeira delas, a introdução, apresentamos os objetivos do trabalho e fazemos uma breve contextualização do nosso objeto. Em seguida, na segunda seção, tecemos algumas considerações teóricas e metodológicas a respeito do nosso trabalho. Na terceira seção, apresentamos a metodologia. Na quarta seção, expomos os resultados e as discussões oriundos de nossas análises. Finalmente, apresentamos as considerações finais na quinta seção.

2. *O hipertexto em foco: nuances da intertextualidade no gênero Tweet*

Em nossa vida cotidiana, lidamos com os gêneros discursivos em todo momento, já que é por meio deles que os discursos ganham forma nas diversas situações comunicativas nas quais atuamos. Tendo isso em vista, concordamos com Bakhtin (2016), para quem toda e qualquer atividade humana, em quaisquer que sejam seus âmbitos de ocorrência, relaciona-se com a utilização da língua. Assim, os gêneros dos discursos, tipos relativamente estáveis de enunciados, concretos e únicos, de extensões variadas, sendo eles falados ou escritos, são elaborados pelos mais diversos campos de atuação humana, em qualquer manifestação verbal dos seus integrantes e são capazes de revelar as especificidades desses campos, bem como as suas finalidades.

Ainda conforme Bakhtin (2016), os gêneros abarcam três dimensões, as quais estão intimamente interrelacionadas, a saber: o conteúdo temático, ou seja, o tema, o assunto sobre o qual se discute, em um viés sócio-histórico; a estrutura composicional, isto é, a sua forma, a maneira pela qual o enunciado distribui e organiza o seu conteúdo e o estilo, que são as escolhas linguísticas e semióticas tanto pessoal – intrínsecas ao enunciadador – como do próprio gênero.

O uso avançado da rede mundial de computadores, a internet, tem

proporcionado o surgimento de novas formas de comunicação e interação, o que culmina no frequente surgimento de novos gêneros, os quais são denominados como gêneros digitais, justamente pela sua natureza computadorizada. Esses gêneros foram conceituados por Xavier (2009) como sendo hipertextos, uma forma de linguagem híbrida, cada vez mais dinâmica e rica em flexibilidade, a qual pode dialogar com faces semióticas diversas e pode contar, em sua superfície, com diversas formas de textualidade. Desse modo, se observamos a grande maioria dos hipertextos, notaremos que eles podem ser constituídos não somente pelo texto de cunho exclusivamente oral ou escrito, mas sim de linguagens multisemióticas, constituídas pela presença de textos visuais e sonoros, de hiperlinks (fontes que levam a outros textos), além da leitura não linear. Nesse sentido, segundo Xavier (2009), a compreensão dos sentidos nos hipertextos depende não somente das palavras, mas inclui sons, diagramas, gráficos, todos em um mesmo ambiente, o que lhe confere o seu hibridismo e a dinamicidade de sua linguagem.

No presente trabalho, lançamos mão de uma análise voltada a um gênero hipertextual digital, o *Tweet*. Tal gênero trata-se de uma forma relativamente atual de texto produzida no *Twitter*, rede social amplamente utilizada no mundo inteiro. Em linhas gerais, desde 2006 – ano do seu surgimento, o *Twitter* é uma rede social em que um seguidor pode seguir e ser seguido por outros perfis. Cada usuário produz *Tweets*, que, conforme Azevedo, Pereira e Ayres (2021), são caracterizados como gênero textual, dada a sua relativa estabilidade. Conforme as autoras, atualmente, em sua estrutura composicional, o *Tweet* conta com um limite de 280 caracteres, além da possibilidade de inserção de vídeos, fotos, GIFs e links na composição do texto.

Finalmente, é válido ressaltar a pluralidade de perfis de usuários na referida rede. No *Twitter*, além dos perfis de pessoa comum, podemos encontrar extrema diversidade de propósitos comunicativos em outros tipos de perfil: perfil jornalístico, perfil humorístico, perfil institucional, entre outros. Cada um elabora seus tipos de enunciados tendo em vista os propósitos comunicativos que busca alcançar, isto é, qual público deseja alcançar, se pretende informar ou vender algum produto, ou mesmo se apenas pretende falar sobre qualquer coisa, como num perfil de pessoa comum, o que acarreta diferentes limitações temáticas e estilísticas para diferentes perfis.

As possibilidades de análise de elementos característicos dos gêneros textuais são inúmeras. Aqui, temos por escopo deste trabalho in-

investigar sob quais aspectos, no *Tweet*, torna-se possível destacar questões de intertextualidade, de modo mais específico o *Détournement*. Koch, Bentes e Cavalcante (2012), em seus estudos sobre a temática em questão, consideram a intertextualidade como sendo a inserção de um texto em um outro texto produzido anteriormente, sendo este parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores. Para as autoras, ela existe de maneira ampla, sendo que todo e qualquer discurso é por ela constituído.

Em seus estudos, as autoras apresentam as categorias de análise da intertextualidade, o que significa que elas podem ser divididas em vários tipos. Para uma melhor visualização dessas categorias, engendramos um *organograma* com os principais conceitos apresentados pelas autoras, a saber: Intertextualidade *stricto sensu*, Intertextualidade intergenérica, intertextualidade tipológica, Intertextualidade e polifonia, além de intertextualidade *lato sensu*. Vejamos:

Esquema 1: Organograma da Intertextualidade.



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

Tal como exposto, acima, a intertextualidade pode manifestar-se de diferentes maneiras nas diversas ocorrências linguísticas. Em se tratando de Intertextualidade *Stricto Sensu*, é possível identificar noções de intertextualidade temática, estilística, explícita ou implícita, que pode ocorrer pelas operações de captação ou subversão. O *détournement*, por seu turno, é uma outra presença intertextual relativa à substituição, acréscimos, supressão ou transposição de unidades da língua em um texto. Ainda nesse seguimento, tem-se a intertextualidade intergenérica e a inter-

textualidade tipológica, sobre as quais é possível identificar, também, estratégias de manipulação dessas ocorrências intertextuais - intertextualidade *Lato Sensu*. Ademais, em intertextualidade e polifonia, evidencia-se matérias relacionadas aos marcadores de pressuposição, operadores argumentativos, conclusivos e concessivos etc.

O escopo deste trabalho é analisar a ocorrência (ou não) do *détournement* no gênero hipertextual digital *Tweet*. À vista disso, vale tecer algumas considerações sobre essa categoria, em conformidade com Koch, Bentes e Cavalcante (2012).

2.1. Caracterizando o *Détournement*.

Acerca do *Détournement*, Bentes, Koch e Cavalcante (2012) afirmam, com base em Grésillon e Maingueneau (1984, p. 114), que se traduz na produção de “um enunciado que possui as marcas linguísticas de provérbios reconhecidos”. Em outras palavras, um jogo de palavras, por vezes, com intenções políticas, militantes, que leve o leitor/ouvinte a ironizar, contraditar o enunciado original, o que pode ocorrer pela substituição de fonemas, acréscimo de palavras, entre outras operações.

De acordo com as autoras, se ampliada, a noção de *détournement* seria capaz de incluir de forma mais vasta grande parte dos casos de intertextualidade implícita e que este consiste em produzir um enunciado que possui as marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque dos provérbios reconhecidos. Como já foi mencionado, o objetivo dessa ação é levar o interlocutor a ativar o enunciador original, para argumentar a partir dele, ou então ironizá-lo, contraditá-lo, ou orientá-lo para um outro sentido, diferente do sentido original.

Nessa perspectiva, é válido ressaltar que esse conceito abrange diversas formas de intertextualidade, quando ocorre algum tipo de alteração de um texto-fonte. O *détournement*, em todo e qualquer exemplo, é *militante* e sugere a construção de novas interpretações pelo interlocutor. Para melhor salientar esta questão, Koch, Bentes e Cavalcante (2012) recorrem à Teoria da Enunciação de Oswald Ducrot (1980; 1984), segundo o qual, em sua teoria polifônica, há, no interior de cada discurso, ao menos dois enunciados, E1 e E2, os quais “representam, encenam perspectivas diferentes a um dos quais o locutor (L) adere” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 46). Em outras palavras, compreende-se que, pela voz de um locutor, fazem-se ouvir outras vozes.

É possível pensar, ainda, no modo como as linguistas, baseadas em Ducrot, inserem a teoria da enunciação aos casos de retextualização de provérbios, frases feitas em que E1 representa o texto-fonte e E2, o enunciador, que contradiz o anterior, exigindo uma retextualização do interlocutor, o que geralmente ocorre por meio de: (1) substituição: de fonemas e de palavras, como em E1: *Prepare-se para levar um susto*, E2: *Prepare-se para levar um surto*; (2) acréscimos: de formulação adversativa em E1: *Devagar se vai ao longe*, e E2: *Devagar se vai ao longe, mas leva muito tempo*; outros tipos de acréscimos em E1: *A preguiça é a mãe de todos os males*, e E2: *A preguiça é a mãe de todos os males que não requerem muito esforço*; por inversão das polaridades afirmação/negação em E1: *Devagar se vai ao longe*, e E2: *Devagar é que não se vai longe*; (3) supressão em E1: *Para bom entendedor, meia palavra basta* e E2: *Para bom entendedor, meia palavra basta*; e (4) transposição em E1: *Pense duas vezes antes de agir*, e E2: *Aja duas vezes antes de pensar*.

Como é possível notar, o *détournement* envolve, geralmente, uma contradição ao texto-fonte, por intermédio da negação que aquele encerra ou até pelo acréscimo de expressões adversativas. Tudo depende do contexto mais amplo em que o texto que o sofreu se encontra inserido, tanto no contexto quanto do entorno visual. Para Koch, Bentes e Cavalcante (2012), os *détournements* podem ser de diversos tipos, como *détournement* de provérbios, de textos ou títulos de texto literários, de hinos e canções populares, de fábulas tradicionais, entre outros. Segundo as autoras, o acontecimento dessa categoria será sempre de valor argumentativo, em grau maior ou menor.

3. Considerações metodológicas

Para alcançarmos nossos objetivos, selecionamos dez perfis, no *Twitter*, tendo em vista as diferenças de propósitos comunicativos entre aqueles que foram selecionados. Assim, os perfis escolhidos variam entre perfil educativo, perfil *fake*, perfil institucional, perfil de pessoa comum, perfil humorístico, entre outros. Feita a seleção, coletamos, ainda, cinco *Tweets* de cada um, observando suas semioses e elementos hipertextuais, além dos propósitos comunicativos. A seleção foi feita por meio da ferramenta de captura de tela do Windows.

4. O *détournement* no hipertexto digital: resultados e discussão

O *Tweet* abaixo foi publicado pelo perfil @FilosofiaModerna, perfil de cunho humorístico, mas que produz conteúdos relacionados a temáticas de educação e filosofia. O *post* contava, até o momento, com mais de mil *retweets* (*reposts*) e mais de quatro mil curtidas (*likes*). O texto faz menção a um dito popular extremamente conhecido, a saber: “a esperança é a última que morre”, publicado no dia 02 de novembro de 2019, feriado do Dia de Finados. Vejamos:

Figura 1: Organograma da Intertextualidade.



Fonte: *Tweet* de @FilosofiaModerna. Disponível em: <https://twitter.com/FilosofiaMdrna/status/1190681597051330561>. Acesso em 13 de Novembro de 2019

Agora, observemos a resposta da usuária @heavydtyas a esse *Tweet*:

Figura 02: *Tweet* de @heavydtyas



Fonte: *Tweet* de @heavydtyas em resposta a @FilosofiaModerna. Disponível em: <https://twitter.com/FilosofiaMdrna/status/1190681597051330561>. Acesso em 13 de novembro de 2019.

Nos exemplos acima, é possível notar a ocorrência de *détournement* pela usuária @heavydtyas, na substituição da palavra “última” para “única”, o que produz um efeito contraditório ao texto-fonte, segundo o qual a esperança é a última que morre e, não, a única, o que gera um efeito de humor pela reação irônica frente à primeira colocação. Nota-se, ainda, pela resposta da usuária, o sentimento de descontentamento pela realização do exame de vestibular mencionado, isto é, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, vestibular de nível nacional pelo qual estu-

dantes de todo o Brasil podem ser admitidos à educação superior. No tweet produzido pela usuária @heavydtyas, tal sentimento pode ser relacionado à desesperança frente ao exame, conhecido pela complexidade dos conteúdos que aborda nas questões examinadoras.

Vejam, agora, o *Tweet* abaixo, o qual foi publicado pelo perfil @FilosofoBoladao, no dia 19 de novembro de 2019. Do mesmo modo que o perfil anterior, este também produz *tweets* humorísticos relacionados à filosofia. Até o momento da coleta, o post contava com 62 *retweets* e 230 curtidas. Vejam:

Figura 03: Tweet de @FilosofoBoladao



Fonte: Tweet de @FilosofoBoladao. Disponível em: <https://twitter.com/FilosofoBoladao/status/1193865402494926848>. Acesso em 13 de novembro de 2019

Nesse exemplo, também notamos a ocorrência de *détournement* pelo usuário, na substituição da palavra “homem” por “café frio”. O texto original, por sua vez, diz respeito à conhecida frase de Thomas Hobbes, que diz: “o homem é o lobo do homem”, ou seja, o homem é o perigo do próprio, a ameaça do próprio homem. Na substituição supracitada, é possível notar o efeito de sentido pelo qual o café frio é um indício de perigo: é tão “violento” quanto um lobo, destrói o homem. Tal construção, além de produzir humor, critica tal gosto culinário e só pode ser compreendido pela ativação do conhecimento em relação ao texto original.

5. Considerações finais

O intuito deste trabalho foi analisar a ocorrência (ou não) de *détournements* no hipertexto digital *Tweet*. A partir das observações empreendidas, além de encontrarmos tal ocorrência em nossos dados, concluímos que o *détournement* é um tipo de intertextualidade que também se manifesta produtivamente nos *tweets* e produz efeitos de sentidos di-

versos, os quais perpassam o humor, a ironia, além de outros propósitos de cunho, muitas vezes, militantes.

Entendemos, com esta pesquisa, que o trabalho com as formas digitais, hipertextuais e intertextuais de comunicação pode propiciar, em sala de aula, experiências mais críticas e participativas, elevando a prática de leitura e de escrita de textos a um nível social e não meramente escolar, tendo em vista o amplo uso das redes sociais pelos estudantes, os quais têm lidado com os novos gêneros digitais e, por isso, necessitam da compreensão dessas práticas de linguagem, como sujeitos que interagem socialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Ana Claudia Oliveira; PEREIRA, Márcia Helena de Melo; AYRES, Dayana Junqueira. O tweet como um gênero discursivo digital materializado no suporte Twitter. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 27, n. 79, supl., jan./abr. 2021. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiii_SINEFIL/resumos/o_tweet_ANA.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

KOCH, Ingedore Vilaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Intertextualidade: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2012.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: XAVIER, A.C.; MARCUSCHI, L.A. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-20

**ANÁLISE DISCURSIVA DE ENUNCIADO
DE ÓDIO NAS REDES SOCIAIS**

Francisca Veronica Feitosa Andrade (UFT)

franciscaveronicafeitosa@gmail.com

Elda Hipólito Simiema Gouvêa (UFT)

eldahipolito@yahoo.com.br

Janete Silva dos Santos (UFT)

janetesantos@uft.edu.br

Lúcia Maria de Assis (UFT)

luciaassis@id.uff.br

RESUMO

Este artigo analisa o discurso de ódio relacionado ao racismo e à violação dos direitos humanos nas redes sociais. A análise desse fenômeno discursivo se dá a partir da mobilização dos conceitos de formação discursiva e formação ideológica inerentes à Análise do Discurso Francesa. Interessa-nos o enunciado: “A gente mata ela e entra o suplente, que é branco”, veiculado no site Brasil de Fato São Paulo (SP), em 18 de novembro de 2020. Como aparato teórico-metodológico, valemo-nos das concepções de Orlandi (2005; 2012) e Pêcheux (1971; 1993; 2006), dentre outros, que subsidiam as reflexões propostas neste estudo. Os resultados da análise reiteram que a violência simbólica, dada a expansão das relações nas mídias sociais, é um grande desafio na sociedade contemporânea, tão grave quanto à violência física, pois provoca desconforto emocional e, muitas vezes, causa danos psicológicos irreparáveis.

Palavras-chave:

Discurso de ódio. Formação discursiva. Formação ideológica.

ABSTRACT

The articles analyzes hate speech related to racism and human rights violations in social media. The analysis of this discursive phenomenon will be based on the mobilization of the concepts of discursive formation and ideological formation inherent to the French Discourse Analysis. We are interested in the statement: “We kill her and the substitute enters, who is white”, posted on the website Brasil de Fato São Paulo (SP), on November 18, 2020. As a theoretical-methodological apparatus, we make use of conceptions de Orlandi (2005, 2012) and Pêcheux (1971; 1993; 2006), among others that support the reflections proposed in this study. The results of the analysis reiterate that symbolic violence, given the expansion of relationships in social media, is a major challenge in today’s society, as serious as physical violence, as it causes emotional discomfort and often causes irreparable psychological damage.

Keywords:

Discursive formation. Ideological formation. Hate speech.

1. Introdução

A Análise do Discurso Francesa (AD), que se fortalece a partir dos anos 60, consolida-se considerando a relação entre Linguística, Marxismo e Psicanálise e desfaz a ideia de língua apenas como estrutura, passando a ser considerada como materialização do discurso, visto também como acontecimento. Para a AD, a linguagem tem sentido, porque se inscreve na história, a partir de um sujeito influenciado pela história. Assim, o discurso, que se materializa no texto, depende do sujeito que produz e do sujeito que o interpreta, pois, para o analista, o processo de compreensão se constitui pela descrição e interpretação dos efeitos de sentidos produzidos através de um objeto simbólico.

Em uma perspectiva estruturalista, o discurso se confunde com texto, por ser considerado um aglomerado de palavras ou sentenças com sentido completo. Nesse caso, o sujeito é apenas um decodificador da mensagem, na qual todos os sentidos estão postos. Já para a AD, de acordo com Orlandi (2005), o discurso é um objeto sócio-histórico, ou seja, a produção de sentido está relacionada ao contexto imediato, a contextos sócio-históricos e ideológicos. Para essa teoria, “o que fazemos ou deixamos de fazer, do ponto de vista discursivo, é influenciado por nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência de mundo através da ideologia” (ORLANDI, 2012. p. 34). Dito de outro modo, “nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos” (ORLANDI, 2012. p. 22). Assim como todo texto dialoga com outro(s) texto(s), como vemos pelas diversas feições parafrásticas dos dizeres, independente do grau de polissemia que promove, resultando disso que todo texto é também um intertexto, os discursos por sua vez, materializados em textos, relacionam-se com outros discursos (daí que todo discurso é também interdiscurso) e estão inseridos num processo discursivo contínuo, que leva a diferentes produções de sentido de acordo com as relações de forças e ideologias.

Pechêux (2006, p. 46) assegura que “a ideologia não afeta o sujeito, ela o constitui”. Desse modo, os sujeitos e os sentidos são constituídos e determinados pelas ideologias. Por consequência, a significação da linguagem é incompleta, aberta, de modo que o texto, como materialidade do discurso, teoricamente nunca se fecha. A noção que se tem de texto como um objeto com início, meio e fim e um autor que por ele se responsabiliza traduz uma referência (ilusão) necessária na prática da lingua-

gem, visto que o sujeito é constituído pelo imaginário de que é a fonte de seu dizer. Sendo assim, um texto, escrito ou falado, não possui uma extensão definida nem um sentido *a priori*, uma vez que pode ser interpretado de diferentes formas, já que seu significado não está pronto. Orlandi (1995) explica que, na perspectiva da AD francesa, o texto é um objeto linguístico-histórico (histórico no sentido de discurso). Se tomado apenas como objeto empírico, é visto como uma unidade fechada com começo, meio e fim, mas, se tomado como discurso, é constituído pela incompletude.

Na visão pecheutiana, o discurso é considerado como materialização ideológica, o sujeito é constituído por sua ideologia, e considera a língua como processo social, perpassando as esferas da sociedade. Pêcheux (2006. p. 103) considera que “discurso é efeito de sentidos entre locutores”. Destarte, ele evidencia o discurso a partir da tríade: língua, sujeito e história, atribuindo, por meio do material simbólico, mecanismos para produção de sentidos e estabelecendo um paradoxo entre o simbólico e a ideologia.

Partindo dessa noção de discurso, o presente artigo tem como objeto a análise discursiva do enunciado: “A gente mata ela e entra o suplente, que é branco”. Para isso, amparamo-nos em Orlandi e Pêcheux analisando, neste caso específico, efeitos de sentido das formações discursivas e ideológicas que se refletem em enunciados de discurso político.

Para realizar esta análise, o estudo está organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais: 2 – Concepções sobre formação discursiva e formação ideológica, 3 – Discurso de ódio e violência simbólica, 4 – Análise do enunciado “A gente mata ela e entra o suplente, que é branco”.

2. *Concepções sobre formação discursiva e formação ideológica*

Importante ressaltar de antemão que, para Pêcheux (1971, p. 147), “o elo que liga as significações de um texto às suas condições sócio-históricas não é secundário, mas constitutivo das próprias significações”. Isso porque se entende que, ao produzir um texto, o sujeito o faz com a intenção de produzir determinada significação, acionando de sua rede de filiação a formações discursivas, a depender da memória (discursiva) mobilizada ao ser instado a se posicionar; porém, depois de produzido, o

texto é dado a uma diversidade de gestos de interpretação, o sujeito-leitor/ouvinte move-se consoante um imaginário – que, para si, seria sua visão pessoal (subjetividade constituída a partir do grupo a que pertence ou de grupos dos quais participa) – construído por fatores culturais, históricos, simbólicos e ideológicos, produzindo sentidos e construindo sua compreensão a partir de suas vivências, isto é, a partir das referências discursivas que o constituem, processo modulado pela memória discursiva mobilizada nesse gesto de interpretação.

Neste sentido, a formação ideológica tem como um de seus componentes as formações discursivas, que podem ser definidas como um elemento constituído por um conjunto de atitudes e representações que não são nem individuais nem globais, mas se relacionam a posições de classe e são suscetíveis de intervir no confronto entre diferentes forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social (Cf. PÊCHEUX, 1993). Assim, as formações discursivas estão implicadas por formações ideológicas enquanto componentes e determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma relação de lugares no interior de um aparelho ideológico inscrito numa relação de classes: “São as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (BRANDÃO, 1998, p. 38).

De acordo com Pêcheux (1971), a noção de formação discursiva, a partir das proposições de Foucault, é determinada por dois tipos de funcionamento:

A paráfrase – a formação discursiva é um sistema de paráfrases, ou seja, de constante retomada e reformulação dos enunciados, como forma de preservar sua identidade; Pré-construído – As construções anteriores e exteriores, que se diferenciam do que é construído pelo enunciado. (PÊCHEUX, 1971, p. 77)

O conceito de formação discursiva foi sendo revisto por Pêcheux, ao qual agregou outros conceitos. Em 1975, ele afirma que toda formação discursiva deriva de produções e condições específicas refletindo no mesmo texto noções de condições de produção anteriormente abordadas. Reiterando, considera ainda que a “formação discursiva é aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pela luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 2014a, p. 147, itálicos do autor), evidenciando que um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas, de forma que o sujeito não é a origem do “dizer”.

Em se tratando de sujeitos discursivos interpelados ideologicamente que utilizam de formações discursivas constituídas sócio-historicamente no desenvolvimento da linguagem, Indursky (2008) destaca que a noção de formação discursiva está para uma relação entre a ideologia vigente e um domínio de saber constituído de enunciados discursivos.

3. Discurso de ódio e violência simbólica

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) apresentam crescente evolução e estão, a cada dia, revolucionando os seres humanos, seus convívios e os contextos sociais. As redes sociais têm uma representatividade e simbologia significativas na vida dos sujeitos, pois são janelas de contato direto e comunicação com o mundo e, consequentemente, com as ideologias. Contudo esse recurso indispensável por sua praticidade, dinamicidade e grande alcance mundial, pode ser utilizado tanto para disseminação de informações, princípios e convicções que projetam o “bem”, como também para disseminação de discursos intolerantes, de ódio, concebendo assim a violência simbólica. No tocante à violência, Possenti e Oliveira (2021) apresentam considerações expondo que

O conceito de violência varia bastante conforme o campo que o mobiliza, a ponto de alguns sociólogos e psicólogos preferirem empregar o termo sempre no plural (MARIN, 2002). Parece haver relativo consenso, entretanto, de que a violência não se resume a agressões físicas, mas abrange a violência psicológica e verbal, para citar as principais concepções, bem como forma menos visível de violência, a simbólica. (POSSENTI; OLIVEIRA, 2021, p. 9)

Assim, a violência simbólica pode causar danos muitas vezes irreparáveis, uma vez que age no psicológico, emocional e cognitivo do indivíduo. Nesse sentido, para Bourdieu (1996),

[...] é uma forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, causando danos morais e psicológicos. É uma forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social, cultural, institucional ou simbólica. (BOURDIEU (1996, p. 16)

Dentre as várias e recorrentes situações de violência no Brasil, destacam-se crimes e práticas de cunho simbólico inseridos em discursos de ódio nas redes sociais. Ocorrem principalmente comentários que ofendem minorias, opondo-se e tecendo críticas violentas e desrespeitosas contra diferentes culturas, raças, orientações sexuais e de gênero. Consequentemente, os grupos políticos que defendem a igualdade social

sofrem ataques passionais. É nesse sentido que uma rede de intolerância tem se fortalecido e tomado conta do ambiente virtual. Hoje o que temos nas redes sociais é a formação de bolhas, ou seja, grupos de pessoas que se aproximam por afinidades e ideologias comuns.

O discurso de ódio nas redes sociais está diretamente ligado ao fato de não se estar fisicamente presente na discussão, e à “segurança” que se sente, por se estar atrás das telas. De um lado, uns colocam a cara, sem medo de disseminar o ódio, por vezes, gratuitamente. Outros preferem o conforto ilusório do anonimato. Fato é que, em questão de minutos, uma expressão de ódio pode tomar uma dimensão pública considerável nas redes sociais. Santos e Silva (2016, p. 5) destacam que

O discurso do ódio é a “prática social que reutiliza da linguagem e da comunicação para promover violência aos grupos, classes e categorias, ou ainda, a sujeitos que pertencem a estas coletividades, sendo algo que pode estar relacionado ao desrespeito à diferença e à identidade”. Nas redes sociais digitais, este tipo de discurso realiza-se pautado em estereótipos e estigmas sociais como se fosse uma disputa na qual quanto mais odioso o discurso, mais aceito e prestigiado é o emissor por grupos de pessoas que compartilham de suas ideias. “Parece haver um ‘ganho’ para quem incita ódio em redes sociais, e este ganho é a visibilidade, popularidade, reputação e influência. Tais fatores estão ligados a questões de pertencimento ao grupo ou afirmação de identidade. (SANTOS; SILVA, 2016, p. 5)

Meyer-Pflug (2009) complementa que o discurso de ódio se traduz como a manifestação de pensamentos (no caso, aqui analisado com base na AD, de posição-sujeito) que incitam a discriminação, geralmente racial, social ou religiosa, direcionada, na maioria das vezes, para as minorias, ou seja, grupos que são e estão no alvo da opressão, historicamente marginalizados e hostilizados.

A materialidade desse estudo trata de ameaças e ofensas proferidas contra a vereadora Ana Lúcia Martins, eleita em Joinville – SC, primeira vereadora negra da cidade e filiada ao Partido dos Trabalhadores. Tais características bastaram para dar palco e legitimidade para que perfis, anônimos ou não, se sentissem autorizados a inferiorizá-la, questionar sua capacidade de assumir o cargo, e, na máxima expressão da violência, ameaçá-la de morte.

Como um mecanismo de silenciamento, um dos comentários em uma foto da vereadora nas redes sociais dizia: “Agora só falta a gente matar ela e entrar o suplente que é branco”, além de outras, como “os fascistas mandaram avisar que ela que se cuide”, ficando assim evidenciada a violência simbólica, por meio da qual o sujeito é afetado por da-

nos morais e psicológicos:

As ameaças e insultos a Ana vieram à tona num momento em que os impactos das políticas de combate ao racismo, sobretudo no campo da educação, podem ser percebidos com a maior presença de mulheres negras no meio universitário e em posições de destaque. Vieram à tona em um momento de afirmação e insurgência do Movimento Feminista Negro. Vieram à tona num período em que as pessoas, incentivadas pela institucionalização da barbárie, se sentem autorizadas a proferir discursos racistas e de ódio. Vieram à tona em meio a declarações de negação do racismo por parte de autoridades públicas. (TOLENTINO, 2021, p. 76)

Muito embora a proteção às liberdades e, sobretudo, à liberdade de expressão, seja uma das garantias e direitos fundamentais mais importantes da Constituição da República Federativa do Brasil, a própria Constituição impõe limites a essa livre manifestação, vedando o anonimato:

O discurso de ódio, por um lado, considerando que se trata da exteriorização de um pensamento, se relaciona intimamente com a liberdade de expressão. Por outro lado, ao promover, implícita ou explicitamente, a discriminação, inferiorização, intolerância, possivelmente ferindo a dignidade de um outro indivíduo ou grupo, colocando, portanto, em conflitos direitos fundamentais de uma mesma hierarquia, não parece merecer proteção tal qual a conferida à legítima manifestação livre do pensamento, na qual o conteúdo expresso não é incitador de ódio e violência. (ALVES; MISSI. 2021. p. 154)

Neste contexto, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, diz que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.”, o que deixa explícito que os Direitos Humanos são fundamentais para a vida em sociedade e seu uso nos contextos sociais tem a finalidade de manutenção da paz.

4. Análise do enunciado “a gente mata ela e entra o suplente, que é branco”

Utilizando as premissas da análise de discurso a partir de referenciais dos teóricos mobilizados, temos como *corpus* para a análise discursiva o enunciado: “A gente mata ela e entra o suplente, que é branco”. Trata-se de um enunciado registrado em uma matéria veiculada na coluna de Igor Carvalho – Brasil de Fato/São Paulo (SP), em 18 de novembro de 2020, às 16h 25min. O enunciado foi um comentário feito

no *Twitter*²⁵ por pessoa anônima, como meio de ameaça à professora Ana Lúcia Martins por se tornar a primeira vereadora negra eleita da história de Joinville, a maior cidade de Santa Catarina, nas eleições municipais de 2020. A professora, que teve suas redes sociais invadidas, recebeu ameaças virtuais, evidenciando que o problema central era o fato de ser mulher negra e ter sido eleita para ocupar uma das vagas na Câmara Municipal daquela cidade.

Outra postagem anônima na mesma rede social dizia que “os fascistas mandaram avisar que ela que se cuide”, e também “não há como comemorar uma petista no poder novamente em Joinville”, além de outras dezenas de mensagens ameaçadoras em seu e-mail institucional. A escolha do enunciado “A gente mata ela e entra o suplente, que é branco” se dá pelo nível de ódio que traduz em seus caracteres, especialmente na atual conjuntura onde propagar intolerância tornou-se banal; percebe-se a naturalidade em dizer que irá matar uma pessoa para colocar outra no lugar, desde que seja branca (e homem).

Inicialmente, observa-se que se trata de uma mensagem (ponto de vista) de impacto, criminoso, carregada de todos os tipos de preconceitos e discriminações possíveis. Tal perspectiva pode ser evidenciada pela forma como o sujeito enunciadador expôs o enunciado. Nota-se que reflete uma ideologia de racismo estrutural, evidenciando que, apesar de haver décadas do fim da escravização, há ainda práticas preconceituosas em nossa sociedade atual, como podemos ver em telejornais, em jornal *on-line*, *blogs*, discursivizações diversas em canais no *Youtube* e no cotidiano em geral.

No contexto brasileiro, ainda nos dias de hoje, percebe-se que ranços da democracia racial e da assimilação à branquidão são aspectos pertencentes à uma memória construída em um dado momento sócio-histórico. Valorizando a cor da pele como marca qualitativa, de inclusão/exclusão, evidenciadas a partir de padrões identitários impostos. Desse modo, percebe-se que existe no nosso país uma memória discursiva que destaca a hegemonia dos “brancos sobre os negros”, fatos evidentes nas práticas e contextos sociais. Orlandi (2017, p. 17) nos expõe neste sentido que “o racismo é uma forma de censura que opera sobre o corpo, sobre a cor. Diz respeito ao modo como o Estado individua os sujeitos, produzindo estigma e divisão política”.

²⁵ O *Twitter* é uma rede social e um serviço de micro blog para comunicação em tempo real usado por milhões de pessoas e organizações.

Analisando-se inicialmente o aspecto linguístico/gramatical das palavras, nota-se que “a gente” é uma locução pronominal que equivale semanticamente ao pronome pessoal “nós”; “mata” é um verbo que corresponde ao ato de matar, assassinar, tirar a vida. “Ela” pronome pessoal na terceira pessoa do singular que indica a pessoa de quem se fala ou escreve (Infopédia). Em “entra”, temos a flexão do verbo **entrar** (**adentra**, vem para dentro de algo, insere-se). A palavra “suplente” (etimologia latina) tem como definição: aquele que substitui o responsável que, por algum motivo, não pode ocupar o lugar que lhe foi conferido. Em “que é branco”, tem-se um adjunto adnominal para “suplente”, ou seja, do ponto de vista gramatical é um termo acessório, configurado como uma oração subordinada adjetiva explicativa, que, se tomado apenas nessa perspectiva, seria dispensável; todavia, do ponto de vista discursivo, é um encaixe fundamental, visto dar centralidade ao contorno ideológico do enunciado, pois efetivamente justifica o desejo criminoso de matar, matar “aquele que ocupa o lugar do outro legitimado historicamente no imaginário hegemônico”, por caracterizar o suplente como um sujeito “branco”, por meio de um adjetivo relativo à cor da pele que, no Brasil, rotula a “casta” de pessoas não discriminadas negativamente, pessoas mais bem aceitas dado o alinhamento com a aparência do colonizador, em detrimento de pessoas que descendem dos sujeitos escravizados, explorados pelos dominadores; usamos ‘castas’ para evitarmos o termo raça, visto nos ancorarmos na visão de que raça é classificação da humanidade (de todos os humanos) em relação a outras espécies; porém, essa expressão (que é branco) traz sentido de cunho discriminatório (racista na visão corrente) e preconceituoso, referindo-se como se aptos à ocupação ao cargo fossem somente pessoas “brancas”.

Observando os efeitos de sentido das palavras, supõe-se que a produção discursiva do enunciado pretende mobilizar grupos ou pessoas para o ato de racismo, para a intolerância às diferenças em contextos sociais. Analisando, sob a luz do dispositivo teórico da AD, observa-se que o enunciado traz consigo sentidos explícitos e implícitos, o dito e o não dito, derivado este da instância da linguagem (do pressuposto, do pré-construído) um não dito, mas presente:

A compreensão de um enunciado não se dá meramente pela decodificação do texto, mas sim pelos diversos campos de interpretação, realizados por meio de sentidos, ideologias e contextos sociais, pois a linguagem é multidirecionada e depende da representatividade e do olhar de cada leitor. (ORLANDI, 2012. p. 52)

Ampliando a discussão concernente ao enunciado selecionado para

análise, neste trabalho, é preciso compreender as condições de produção do discurso, isto é, quem são os sujeitos e o contexto (situação enunciativa) envolvidos, o jogo de imagens acionados nessa disputa: quem fala, para quem se fala e de que ou de quem se fala, ou seja, de onde vem e para quem se dirige o discurso, isto é, que posição-sujeito se presentifica no enunciado e que posições-sujeito estão em relação (concordância, discordância, conflito) quanto à formação discursiva implicada na tomada de posição: de identificação ou de contraidentificação.

Estamos participando de um momento de ascensão da extrema direita, posição política que, pelo teor da ameaça proferida, é a que pertence o interlocutor que enuncia o caso em tela.

O anonimato, embora passe ao usuário das redes a falsa impressão de que ele está escondido, também é capaz de revelar a qual grupo pertence, dada a posição-sujeito assumida pelo enunciado produzido. As pessoas na internet estariam mais confortáveis e encorajadas a serem mais ultrajantes, desagradáveis ou odiosas no que dizem do que estariam na vida real (Cf. BROWN, 2018).

No Brasil, esse quesito fica ainda mais evidente quando temos um chefe de Estado que corrobora com posicionamentos e ideais muito claros, pois quase sempre se alinham em preceitos padronizados sobre moral, costumes, religião e família. Meyer-Pflug (2009) dita que a direita tem reivindicado para si o direito à liberdade de expressão, ainda que essa liberdade seja usada para disseminar violência, intolerância e, claro, cometer crimes.

É necessário destacar o posicionamento político dos sujeitos que trazemos à baila nesse estudo, pois, como já mencionado, o referente da formulação foi a vereadora Ana Lúcia Martins que, como um ponto de vista do sujeito, é mulher, negra e filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), o que já a coloca como alvo em três esferas diferentes: ser mulher, uma mulher racializada e pertencente ao partido de maior evidência e força da esquerda atualmente no Brasil. Mais do que isso, Ana Lúcia Martins foi a primeira vereadora eleita na história do seu município, Joinville em Santa Catarina, estado da região Sul do Brasil, com índice étnico-racial predominantemente branco (88,1%).

O inquérito do processo inclusive aduz que muito provavelmente a ameaça partiu de uma pessoa pertencente a uma célula de um grupo neonazista existente na cidade (FOLHA, 2021). Isso nos leva à reflexão sobre a formação étnica e ideológica do povo do Sul do Brasil e na con-

juntura política do governo atual.

Acima de tudo, o enunciado, para além de racista e machista, também configura crime de ameaça, senão vejamos:

Art. 147 Código Penal – Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave: Pena – detenção, de um a seis meses, ou multa. (BRASIL, 2021)

Esse dualismo reducionista entre meras palavras e ações reais resultam em consequências concretas, é o que Van Dijk (1995) assevera, de modo que se constata que esses discursos comumente são feitos para encorajar a discriminação e legitimar desigualdades, violando direitos de todo um povo pertencente àquela minoria.

Em relação ao comentário de “The Esquizofrenic Honc” (anônimo: usuário que se esconde sob pseudônimo e uso de avatar) referente à vereadora (Ana Lúcia Martins), postado no *twitter* como resposta à verbalização de contentamento de Cássia Sant’Anna pela vitória da vereadora, temos uma posição-sujeito (assumida pelo interlocutor anônimo) que se contraidentifica à posição-sujeito do interlocutor (Cássia Sant’Anna) que vibra com a eleição de Ana Lúcia Martins como primeira vereadora negra a integrar a Câmara Municipal naquele reduto (racista e machista).

Vemos nesse acontecimento enunciativo que há o interesse de violentar, ameaçar, humilhar, excluir e eliminar a candidata vitoriosa da vida pública, por ser mulher e principalmente por ser negra, visto que o sujeito discursivo que formulou o enunciado entende que ela não é merecedora, digna ou detentora de direitos por ser negra, mulher e filiada a pensamentos (formação ideológica e discursiva) contrários ao seu, alguém inferior que pode ter a vida ceifada sem problema algum, e ser substituída por alguém superior, branco e homem.

O quadro aqui descrito e analisado mostra como a formação discursiva determina o que pode ou deve ser dito em determinada conjuntura. Daí que, para essa posição-sujeito machista, racista e criminosa ser manifesta, contraidentificando-se com a formação discursiva progressista de uma posição-sujeito que vibra com a inclusão, certas condições “favoráveis” foram determinantes como, por exemplo, o anonimato, além das inerentes disputas que envolvem a luta de classes inseridas no jogo discurso de qualquer acontecimento enunciativo.

5. Considerações finais

Neste breve artigo, apresentamos conceitos de texto e discurso, pelo viés da análise do discurso principalmente de Eni Orlandi e de Pêcheux, analisando concepções discursivas e ideológicas, abordando o discurso de ódio, preconceito racial e violência simbólica, referenciados por bases epistemológicas e autores que problematizam o referido tema.

Destacamos, neste trabalho, um caso de discurso de ódio, preconceito e intolerância nas redes sociais, sendo um acontecimento de grande repercussão nacional. Percebe-se que o discurso de ódio e o racismo se escondem, muitas vezes, por trás de ameaças, deboches, sarcasmo e intolerância. Essa análise observou ainda que a violência simbólica é um grande desafio da sociedade atual, tão grave quanto a violência física, pois provoca desconforto emocional, pessoal e muitas vezes causa danos psicológicos irreparáveis. Os temas debatidos na referida análise são debatidos no meio acadêmico e nos contextos sociais da atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. V.; MISI, M. C. *Da liberdade de expressão ao discurso de ódio*: uma análise da adequação do entendimento jurisprudencial brasileiro à jurisprudência da corte interamericana de direitos humanos. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://seer.ufrgs.br/revfacdir/article/viewFile/69863/40497>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BOURDIEU, P. *Espaço social e poder simbólico*. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Sur la télévision*. Paris: Liber, 1996.

BRANDÃO, H. H. N. *Subjetividade, argumentação, polifonia*. A propaganda da Petrobrás. São Paulo: UNESP, 1998.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF: Centro Gráfico, 1988.

_____. *Código Penal*. Decreto-Lei No 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 18 out. 2021.

BROWN, A. What is so special about online (as compared to offline) hate speech?. *Ethnicities*, v. 18, n. 3, p. 297-326, 2018.

INDURSKY, F. *Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso*. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. (Orgs). *Práticas Discursivas e Identitárias. Sujeito & Língua*. Porto Alegre, Nova Prova, PPG-Letras/UFRGS, 2008. (Col. Ensaios, 22)

MARIN, I. S. K. *Violências*. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2002.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

MEYER-PFLUG, S. R. *Liberdade de Expressão e Discurso do Ódio*. São Paulo: RT, 2009.

ORLANDI, E. *Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. *Discurso em análise: Sujeito, Sentido e Ideologia*. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2017.

_____. *Texto e discurso. Organon*. v. 9, n. 23, p.111-18, 1995.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso*. Trad. de Eni P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1993.

_____. *La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. Revue Langages*, 24, 1971. Tradução brasileira. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: _____. *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. 1. ed. São Carlos-SP: Pedro & João editores, 2007.

_____. *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, E.P. *et al.* (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Unicamp, 2014, p. 57-67

_____. [1975]. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* / Michel Pêcheux; trad. de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2014a.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

POSSENTI, S.; OLIVEIRA, H. *Violência e perversidade discursiva. En-*

treletras, v. 12, n. 01, p. 6-24, Araguaína, 2021.

PRATES, G.; CARRANO, P. *Primeira vereadora negra de Joinville rechaça ameaças e reafirma espaços conquistados*. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2021/01/20/primeira-vereadora-negra-de-joinville-rechaca-ameacas-e-reafirma-espacos-conquistados>. Acesso em: 09 fev. 2021.

RECUERO, R.; SOARES, P. *Violência simbólica e redes sociais no facebook: o caso da fanpage “Diva Depressão”*. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gal/v13n26/v13n26a19.pdf> Acesso em: 19 nov. 2020.

SANTOS, M. A., SILVA, M. T. M. Discurso do Ódio na Sociedade da Informação Preconceito, Discriminação e Racismo em Redes Sociais. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/UNINOVE, 22, 2013, São Paulo, Anais [...]. Florianópolis: Sociedade global e seus impactos sobre o estudo e a efetividade do Direito na contemporaneidade, 2013, p. 82-99.

SILVA, R. L. *et al.* Discurso de ódio em redes sociais: jurisprudência brasileira. *Revista direito GV*, v. 7, n. 2, p. 445-67, 2011. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-&q=Discurso+de+%C3%B3dio+em+redes+sociais> Acesso em: 19 nov. 2020.

SILVEIRA, R. M. *Liberdade de expressão e discurso do ódio*. Dissertação (Mestrado) – Curso de Direito, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. 132f.

TOLENTINO, L. *Ana Lúcia Martins: uma vereadora ameaçada pela violência racista*. Disponível em: www.cartacapital.com.br/opinio/ana-lucia-martins-uma-vereadora-ameacada-pela-violencia-racista/. Acesso em: 06 fev. 2021.

VAN DIJK, T. A. *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

Outra fonte:

FOLHA DE SÃO PAULO. *Primeira negra eleita vereadora em Joinville é ameaçada de morte por vaga a suplente branco*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/11/primeira-negra-eleita-vereadora-em-joinville-e-ameacada-de-morte-por-vaga-a-suplente-branco.shtml>. Acesso em 20 out. 2021.

ANÁLISE ISOTÓPICA DE PREGAÇÃO CRISTÃ MIDIÁTICO DIGITAL: “A POSTURA DE DANIEL”

Sonia Gonçalves Batista Dias (UFMS)

sonia_dias@ufms.br

Sueli Maria Ramos da Silva (UFMS)

sueli.silva@ufms.br

RESUMO

Este artigo fundamenta-se nos estudos da semiótica discursiva e propõe a partir do livro *Semântica Estrutural*, de Greimas (1973), aos conceitos de Bertrand em *Caminhos da Semiótica Literária* (2003), uma análise das considerações acerca da Isotopia do discurso, a fim de compreender sua conceituação. A partir das discussões conceituais, realizamos uma aplicação metodológica no que tange à isotopia em nosso objeto de análise intitulado *O discurso religioso no universo midiático digital*, neste artigo representado pelo trecho da pregação ministrada pelo pastor Cláudio Duarte no congresso 180 graus em 03 de setembro de 2016, intitulada “A postura de Daniel” conforme disposto no vídeo publicado em 27 de setembro de 2016, no canal do *YouTube* intitulado Espaço Gospel oficial.

Palavras-chave:

Isotopia. Discurso religioso. Mídia digital.

ABSTRACT

Isotopic analysis of digital media Christian Preaching: “Daniel’s Posture” This article is based on the studies of discursive semiotics and proposes, from the book *Semantics Estrutural* by Greimas (1973) to the concepts of Bertrand in *Caminhos da Semiótica Literária* (2003), an analysis of the considerations about the Isotopia of discourse, in order to understand its concept. From the conceptual discussions, we carried out a methodological application regarding isotopy in our object of analysis entitled *The religious discourse in the digital media universe*, in this article represented by the excerpt from the preaching given by Pastor Cláudio Duarte at the 180 degrees congress on September 3, 2016, entitled “The posture of Daniel” as provided in the video published on September 27, 2016, on the *YouTube* channel entitled Espaço Gospel official.

Keywords:

Isotopy. Digital media. Religious speech.

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo geral a proposição analítica das práticas religiosas no universo midiático digital. Como objetivo específico pretende apresentar uma análise isotópica de um trecho da pregação mi-

nistrada pelo pastor Cláudio Duarte no congresso 180 graus em 03 de setembro de 2016, intitulada “A postura de Daniel” conforme disposto no vídeo publicado em 27 de setembro de 2016, no canal do *YouTube* intitulado Espaço Gospel oficial.

Para esse intento, apresenta a ocorrência da isotopia conforme Greimas, como uma redundância das categorias morfológicas, tendo as unidades sintáticas, de natureza hierárquica, que servem de quadros, dentro dos quais se situam as iterações, as repetições das estruturas morfológicas, que definem a concordância e dão conta da recção (regência e concordância) (Cf. GREIMAS, 1973).

A escolha do termo isotopia, tem sua inspiração no trabalho do filósofo e físico Gaston Bachelard, que tentou descrever o simbolismo dos quatro elementos, terra, ar, fogo, água por meio de análises sêmicas. A observação desse fenômeno foi mais fortemente trabalhada pelo filósofo e físico em sua obra chamada *Poétique de l'Espace*. Mas foi antes dessa obra que o físico percebeu que os elementos classificatórios da matéria não eram simples nem unívocos, pois dentro da matéria terrestre, por exemplo, há a moleza da terra para o plantio e ao mesmo tempo, em um extremo, a dureza das rochas e ainda o simbolismo da água calma, que se opõe às águas revoltosas. Desse modo, as relações de oposição moleza vs dureza, estático vs dinâmico são pressupostas às matérias terra e água (Cf. GREIMAS, 1973), por exemplo.

Desse modo, Greimas nos mostra sua inspiração para estabelecer as bases de isotopia que se originam então da física, pela axiologia presente nos termos. Tal conceito se completa quando o autor nos remete ao termo conector comum e o define como aquele que liga uma isotopia a outra, formando uma cadeia de significação por recorrências semânticas.

Quanto à origem da palavra isotopia, vem do grego, *isos*, significa igual, semelhante e *topia*, mesmo que topos, significa lugar. E por significar lugar de semelhança, isotopia também é um termo utilizado na química, que quer dizer ocorrência de átomos de um mesmo elemento químico que apresentam o mesmo número atômico e diferentes números de massa. O que traz a analogia de mesmo lexema, mesmo sintagma e no uso mais recente, mesmo texto e diferentes sentidos. Assim, a comparação recai entre o átomo e o texto (antes apenas semas) e entre a massa e o plano de sentido.

Em uma contribuição mais recente, Barros (2005), de forma sucinta, conceitua isotopia como “a reiteração de quaisquer unidades se-

mânticas (repetição de temas ou recorrência de figuras) no discurso, o que assegura sua linha sintagmática e sua coerência semântica” (BARROS, 2005, p. 81).

Segundo Bertrand (2003), a isotopia não diz respeito à categorização em si, e sim aos desdobramentos das categorias semânticas ao longo do discurso e pertence à dimensão sintagmática. E é aquela que “designa a iteração de semas ao longo de uma cadeia sintagmática, sendo reiteração dos elementos de significação e não das palavras, das figuras e não dos signos” (2003, p. 186).

Bertrand (2003) avalia a evolução do conceito de isotopia que, segundo ele, assentava exclusivamente nos classemas. As definições posteriores, conforme o autor, são mais flexíveis, baseando no mesmo princípio de iterações são consideradas as recorrências, agora, qualquer que seja seu nível de reconstrução, sem limitar os classemas (Cf. BERTRAND, 2003).

Assim, isotopia na semiótica é, dentro de uma relação de diferenças, processo de iterações de temas e figuras organizados em estruturas sintagmáticas, que constrói o sentido no decorrer do enunciado, sendo possível um discurso dispor de mais de um plano de sentido, portanto mais de uma isotopia.

Conforme Fiorin, devido “as dificuldades práticas para estabelecer esses universais semânticos e para definir regras (...)” (FIORIN, 2002, p. 11) forçaram os linguistas a analisarem unidades maiores. Desse modo, a Semiótica atualmente tem como unidade de sentido o discurso.

Como proposto inicialmente, a busca em compreender o conceito de isotopia tem o propósito de conhecer a teoria para aplicá-la ao corpus de pesquisa, que para este trabalho está representado em um recorte. Disponemos de um trecho de uma pregação do pastor Cláudio Duarte, considerado o pastor *stand-up* por seus seguidores do *YouTube*, famoso na internet devido suas pregações recheadas de piadas.

Pregação, segundo o dicionário Aurélio, é sinônimo de sermão, cuja ação é pregar o discurso religioso. Discurso que como mais um dos inúmeros gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 279), que tomados por Maingueneau (2005) para integrarem a Análise do Discurso francesa, passam a ser indissociáveis de um ethos, de um caráter. Segundo Maingueneau (1997), *ethos* é um sujeito que constrói a imagem de si, no discurso, o qual a Se-

miótica discursiva chama de enunciador que dirige seu discurso ao enunciário. Tomamos, portanto, que o enunciador mensageiro do discurso religioso, a fim de convencer, persuadir, constrói uma imagem de si sobre o destinatário intencionando fidelizá-lo ou convertê-lo ao discurso cristão.

A intencionalidade dependerá do propósito de cada culto, de cada pregação. A título de exemplo, há uma característica peculiar no término das pregações protestantes, que é o *momento do apelo*, que se refere a um convite que os pastores dizem geralmente: “Quer entregar sua vida para Jesus? Venha até a frente que vou orar por você”.

Esse enunciado é praticamente padrão em todas as igrejas, podendo ser encontrado em vídeos em diversos Canais da plataforma *YouTube*, e aparecerá no simulacro da narrativa criado pelo pastor ao enunciar sua pregação. Outro diferencial é fazer dos fidelizados multiplicadores do cristianismo.

Segundo Paula (2015), do site Espaço Pregador, o convite, como também denomina o *Apelo*, é realizado, tendo o pastor “preparado o povo em oração”, momento destinado à “hora de fazer o convite para o apelo”. “Neste momento, o pregador desafia os ouvintes com a Palavra. Retoma rapidamente o assunto ou tópicos da mensagem perguntando quem se enquadra no assunto ou aceita esta mensagem” (PAULA, 2015).

2. Transcrição de trecho da pregação “A postura de Daniel”

Segue a transcrição do trecho, disposto a partir do tempo de cinquenta e seis minutos e vinte segundos (56’20”) até cinquenta e oito minutos e quatro segundos (58’:04”) do vídeo que tem duração total de uma hora, sete minutos e quarenta e cinco segundos (1:07’:45”), da pregação ministrada pelo pastor Cláudio Duarte no congresso 180 graus em 03 de setembro de 2016, intitulada “A postura de Daniel” conforme disposto no vídeo publicado em 27 de setembro de 2016, no canal do YouTube intitulado Espaço Gospel oficial:

[...] eu vivo assim gente... esses dias fui pregá num culto e cantô os jovens... cantô as crianças... cantô os adulto... cantô o quarteto...cantô o tri...cantô os vizim...cantô tudo...e eu falei: “gente, que hora que eu vô pregá nisso?...e eu ia pregá...eu ia pregá....

de repente alguém falô assim...(risos): “agora vamo ouvi a poderosa

palavra do Senhor"...já era umas nove e pouco e o culto acabava às nove... falei: gente:: isso aqui parece um viveiro...de tanta cantoria

aí me deram a palavra...peguei a palavra ((biblia))...abri assim e falei assim: "abra a sua bíblia...cabô a luz... ((silêncio)) cabô a luz. falei: "gente::((risos))... por que não acabou a luz quando es tava cantano?"

não::...cabô a luz na minha vez de pregá...por quê?...por quê há um complotô contra mim...claro que não::...porque era pra eu pregá no escuro...se não não acabava a luz

acenderam umas velazinhas na janela da igreja, tinha gente pendurado pra tudo quanto é lado...fiz a minha pregação romântica minha...pastor...((Dirigindo-se a um pastor na plateia))...a luz de vela...((volta-se o olhar para os fiéis)) botei Jesus como um galã...transformei o culto num jantar de luz de vela...fiz Jesus dá uma cantada naquelas alma ((risos))...fiz o apelo cheio de gente na frente ((momento de ganho de almas para o cristianismo))...((risos))...falei amém...a luz chegô... cantaro dois hino pra cabá o culto...

porque Deus faz do jeito que ELE quer...((Aumenta o volume da voz))...que Ele ((espera os fiéis completarem a frase)) qué gente::...isso pra mim é que conta [...]

3. Análise do trecho transcrito da pregação "A postura de Daniel"

O gênero discursivo pregação em análise tem como Isotopia temática o encorajamento dos fiéis fidelizados à *multiplicação do discurso cristão* independente das adversidades encontradas para esse feito. Tais adversidades aparecem em isotopias figurativas durante toda a pregação, organizadas em diversos quadros narrativos de humor criados pelo pregador, que se fundamenta na Bíblia, cujo discurso fundador é o livro de Daniel capítulo 1:7. Dentre esses quadros humorísticos, selecionamos o que confere uma situação vivida pelo pastor, ligada ao ofício dele, que consistiu em ter de esperar para pregar e quando chegou o momento esperado de sua pregação, a luz acabou. O pastor não desejou ao acaso contar esse fato aos fiéis, teve a intenção de exemplificar uma adversidade encontrada antes de uma de suas pregações, que trouxe à memória para demonstrar que até mesmo ele que é pastor passa por adversidades para exercer seu ofício. Essa narração intenciona encorajá-los à também divulgarem o discurso cristão mesmo diante das adversidades.

Para realizar seu intento, o pastor, destinador mensageiro então, construiu um simulacro para exemplificar um momento de divulgação do cristianismo, no qual sofreu a adversidade de ter de esperar para pregar, visto que o que o pastor desejaria, seria pregar sem ter de esperar e com

luz no ambiente. Assim, temos o discurso em primeira pessoa, que garante aproximar-se dos fiéis, pois causa efeito de subjetividade, de intimidade, e de aproximação, tornando mais fácil a adesão de seus conselhos, como percebemos em uma de suas falas, “*gente... que hora que eu vô pregá nisso?*”.

Quanto à categoria de tempo, o enunciado usa a debreagem enunciativa e constrói um agora, o presente “*eu vivo assim gente*”; “*porque Deus faz do jeito que Ele quer*”. Concomitante ao presente, há o pretérito perfeito “*esses dias fui prega*”; “*fiz a minha pregação*”. E na categoria de espaço, ao escolher o presente (agora) e se colocar no discurso (eu), constrói também um aqui “*(...) eu vô pregá nisso?*”.

Podemos organizar em dois momentos a isotopia figurativa desse trecho. O momento antes da pregação e o momento durante a pregação, lembrando que aqui falamos da pregação que o pastor projetou no discurso. No momento inicial o pastor narra a ação cantar das figuras como em “*cantô os jovens... cantô as crianças... cantô os adulto... cantô o quarteto... cantô o tri... cantô os vizim*”. O humor consiste justamente nessa espera para pregar.

O momento durante a pregação recebe uma segunda isotopia temática, a do jantar à luz de velas, que se ligam pelo termo figurativo, que exerce a função de conector “Jesus” e “à luz de velas”. A isotopia do jantar à luz de velas é tomada para cobrir a isotopia da pregação, também figurativa, visto que a pregação na igreja cheia de cantoria é um simulacro. O pastor relata a suposta pregação como que um momento muito parecido com um jantar à luz de velas. O que traz à tona o momento de pregação na igreja que antes cheia de cantoria, agora em silêncio para ouvi-lo, em um ambiente escuro com velas ao entorno. Essa situação de enunciação, ao mesmo tempo, traz à tona um momento romântico, que sugere o romance entre um homem e uma mulher, onde ambos estão em um lugar escuro, jantando à luz de velas e o parceiro seduz a mulher aos seus encantos.

As duas isotopias figurativas se cruzam para seduzir os fiéis que ao imaginarem um ambiente escuro, porém agradável devem se render aos encantos de Jesus. Assim, o que outrora era um fardo, esperar para pregar, passou a parecer um ambiente agradabilíssimo, próximo a um jantar romântico.

O pastor conclui sua mensagem ao dizer “*porque Deus faz do jeito que Ele quer... que Ele que gente::... isso pra mim é que conta*. O hu-

mor proposto representado no excesso de “cantoria” e a adversidade enfrentada com a falta de luz, é concluído quando após a luz voltar ainda há mais dois hinos antes do fim do culto, conforme o trecho “*falei amém...a luz chegô... cantaro dois hino pra cabá o culto*”.

4. Algumas considerações

Aisotopia na semiótica discursiva se configura, em uma relação de diferenças, a recorrência de temas e figuras em um processo de iterações organizados em estruturas sintagmáticas dentro do enunciado.

Desse modo, um discurso pode dispor de mais de um plano de sentido, portanto mais de uma isotopia.

O percurso conceitual sofrido pelo termo isotopia, é exemplo de que nenhuma teoria é estanque, de modo que assim como a língua se transforma ao longo do tempo, suas teorias também sofrem mudanças conforme suas necessidades.

A semiótica discursiva é uma teoria que passou por processos de construção, com desdobramentos tensivos que, por exemplo, associa o nível narrativo para determinar o valor missivo de duas grandezas.

Para o que foi proposto, acreditamos ter alcançado o objetivo de trazer à luz a compreensão do conceito de isotopia inaugurado por Greimas, bem como suas atualizações, mas entendemos que a excelência da aplicação da teoria ao objeto de análise se faz com a prática do analista, que se aprimora a cada análise realizada, com habilidade perceptiva das recorrências de temas e figuras.

Da análise realizada, obtém-se uma isotopia temática que para se desenvolver teve no trecho visto, duas isotopias figurativas a do culto na “igreja” sem “luz”, cheia de “cantoria” e o “jantar à luz de vela” correlacionado ao momento da “pregação”, no caso a pregação figurativa.

As recorrências isotópicas retratadas são construídas pelo pastor Cláudio Duarte, de modo humorístico, que intenciona arregimentar fiéis para a ação de divulgar a Palavra Revelada aos que porventura ainda não conheça.

O estilo do pastor, neste trecho de pregação analisado, disjunge de um *ethos* humorístico e ao mesmo tempo sério. Permeando às funções da linguagem emotiva e referencial, sendo assim, uma pregação atrativa e

séria, cumprindo o intento religioso proposto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AURÉLIO. Dicionário online. <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 09/07/2020.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria E. Galvão G. Pereira revisão da trad. de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru-SP: EDUSC, 2003.

DUARTE, Cláudio. *A postura de Daniel*. <https://youtu.be/DljsamBHsc0>. Trecho em 56 min e 14 s até 57 min e 45 s. Acesso em: 12/07/2020.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise de Discurso*. São Paulo: Contexto, 2002.

BACHELARD, Gaston. *Poétique de l'Espace*. In: _____. *Os pensadores*. Trad. de António da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. Nova Cultura, 1988.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica estrutura*. São Paulo: Cultrix/Universidade de São Paulo, 1973.

MAINGUENEAU, D. *A propósito do ethos*. Trad. de Luciana Salgado. In: MOTTA, A.R.; SALGADO, L. (Orgs). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 69-92.

PAULA, Elerson Wester Oliveira de. *O Apelo*. Disponível em: <https://espacopregador.com/2015/01/o-apelo.html>. Acesso em: 11/04/2022.

**ANÁLISE LINGUÍSTICA DE CAPA DA REVISTA VEJA:
UM OLHAR SOBRE OS ASPECTOS AXIOLÓGICOS**

Ruth Aires Dias Teles (UFT)

ruthadteles@gmail.com

Ana Lúcia Pinto S. Lino (UFT)

anna_econ@mail.uft.edu.br

Yeda Nayara C. do Nascimento Milesi (UNIFESSPA)

yedanavy@gmail.com

Angela Fuza (UFT)

angelafuza@mail.uft.edu.br

RESUMO

Este artigo consiste em uma análise linguística de leitura dialógica da capa da revista *Veja* de 25 de março de 2020, que discorre sobre o trabalho de profissionais da saúde no contexto da pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2), causador da Covid-19, apresentando elementos axiológicos para dar sentido ao texto. O objetivo é analisar os discursos que constituem o enunciado de uma capa de revista e os aspectos axiológicos nela identificados e materializados. A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa, descritivo-interpretativa, à luz da concepção da Análise Dialógica do Discurso (ADD). A análise evidencia que os sentidos presentes no enunciado são construídos a partir dos elementos axiológicos. Desta forma, a capa de revista analisada é palco de encontro de vozes que manifestam sua posição axiológica em relação aos profissionais de saúde, convocando sentidos que permitem uma compreensão dialógica desse veículo de comunicação.

Palavras-chave:

Axiologia. Dialogismo. Dimensão verbo-visual.

ABSTRACT

This paper consists of a linguistic analysis of dialogical reading of the cover of *Veja* magazine on March 25, 2020, which discusses the work of health professionals in the context of the new coronavirus (Sars-Cov-2) pandemic, disease-causing of Covid-19, presenting axiological elements to give meaning to the text. The objective is to analyze the discourses that constitute the statement of a magazine cover and the axiological aspects identified and materialized in it. The methodology adopted is qualitative, descriptive-interpretative research, in the light of the conception of Dialogical Discourse Analysis (DDA). The analysis shows that the meanings present in the utterance are constructed from the axiological elements. In this way, the cover of the analyzed magazine is the stage for the meeting of voices that express their axiological position in relation to health professionals, summoning meanings that allow a dialogical understanding of this communication vehicle.

Keywords:

Axiology. Dialogism. Verb-visual dimension.

1. Introdução

A axiologia se refere ao posicionamento valorativo dos participantes de um discurso que, conforme o Círculo de Bakhtin²⁶, é composto de múltiplas vozes, ou seja, de vários autores. Neste texto, objetivamos discutir, à luz da concepção dialógica da linguagem, os aspectos axiológicos dos enunciados de uma capa de revista, identificando como eles operam na construção de sentidos e são materializados no plano verbo-visual. O objeto do estudo é a capa da revista *Veja*²⁷ de 25 de março de 2020, que versa sobre o trabalho de profissionais da saúde em meio à pandemia do novo coronavírus (Sars – Cov-2)²⁸, causador da Covid-19. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, de ordem descritivo-interpretativa, tendo como *corpus* de análise o gênero discursivo capa de revista, cujo enunciado, na sua composição verbo-visual, é estrategicamente elaborado para apresentar seu posicionamento ideológico.

O componente axiológico, na concepção de Bakhtin, tem o papel de ligar o discurso à vida e à arte, estabelecendo uma relação dialógica entre o *eu* e o *outro*. Nesta perspectiva, os enunciados são produzidos por vários autores, possuindo, portanto, múltiplas vozes, constituindo, assim, um diálogo com outros autores. Desta forma, a capa de revista é palco em que ocorre o encontro entre vozes em que o estilo verbal, a construção composicional e o conteúdo temático do enunciado são construídos no propósito de manifestar a posição axiológica da revista em relação aos profissionais de saúde, convocando sentidos que permitem uma compreensão dialógica desse veículo de comunicação.

Com base nestes critérios, a escolha deste tema deu-se em razão de o gênero capa de revista ser um lugar de manifestação de aspectos axiológicos e ideológicos, uma vez que trata de informação baseada em fatos da realidade em que vivemos, propiciando ao leitor um ato responsivo diante da vida.

²⁶ O Círculo supracitado é composto de vários estudiosos (grupo multidisciplinar) da Filosofia da Linguagem, entre eles Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volóchinov e Pavel N. Medvedev (FARACO, 2009).

²⁷ A capa da revista *Veja* neste estudo é concebida como gênero discursivo. Outros estudos também já foram realizados neste sentido como Dias e Ferreira (2018); e também Pereira (2012).

²⁸ Em 30 de janeiro de 2020, a OMS considerou a doença como emergência internacional. Após esse período a crise pandêmica se alastrou, levando a óbito centenas de milhares de pessoas. Para um histórico mais preciso da Covid 19 (Cf. FREITAG; CARDOSO; PINHEIRO, 2020).

A base teórico-conceitual norteadora desta análise, apoia-se nos estudos dialógicos da linguagem, tendo como fulcro algumas obras do Círculo de Bakhtin a exemplo de Bakhtin (2003); 2006 [1979]; Bakhtin; Volóchinov (2009) e também de alguns autores estudiosos das obras do Círculo como Acosta (2008), Brait (2012), Polato (2017) e Rodrigues (2001). Essas leituras nos permitem enxergar como as construções axiológicas se relacionam com a vida, num contexto real, trazendo sentido aos enunciados, como veremos nos tópicos a seguir.

2. Fundamentação teórica

A Análise Dialógica do Discurso (ADD)²⁹ é pautada numa visão de linguagem humana que tem como ponto forte a interação social. Isto é, trata-se do estudo da língua em sua totalidade concreta, real e viva, em contexto social. A natureza dialógica da linguagem é o fundamento das obras do Círculo, nas quais a comunicação parte da capacidade de o ser humano poder refletir, dialogando com enunciados já ditos ou que ainda serão ditos, agindo, portanto, responsivamente.

Além disso, na concepção de Bakhtin, a linguagem materializa os confrontos simbólicos discursivos que se estabelecem na sociedade, razão pela qual o signo se torna arena, onde se desenvolve a luta de classes, por sua natureza social e cultural. A noção de dialogismo contrapõe-se à de monologismo, uma vez que esta, segundo Bakhtin, é um “discurso que não se dirige a ninguém e não pressupõe resposta” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 323), enquanto aquela sempre terá um destinatário e resposta, mesmo que seja silenciosa e tardia. Assim, a linguagem é produzida mediante o diálogo do *eu* com o *outro*, ou seja, na contraposição de um ao outro, em resposta ao outro.

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ou outro, por mais silencioso que seja o ‘dixi’ percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou. (BAKHTIN, 2003, p.272)

O dialogismo ocorre na palavra que é perpassada pela palavra do

²⁹ A expressão Análise Dialógica do Discurso foi utilizada pelos explicadores e aplicadores da teoria do Círculo de Bakhtin (BRAIT, 2007; 2008; RÖHLING, 2014; PEREIRA; RODRIGUES, 2015; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016; FRANCO; PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2019; PEREIRA; BRAIT, 2020) para definir as análises que consideram a presença do dialogismo, isto é, a multiplicidade de vozes dos discursos/enunciados.

outro. Assim, ao constituir seu discurso, o enunciador utiliza palavras do outro, que agora passam a ser suas. A essa alternância de sujeitos, dá-se o nome de alteridade. Na concepção de Bakhtin, os indivíduos se constituem na relação com o outro, de modo que um reflete no outro e refrata-se. Assim, o indivíduo constitui-se e altera-se constantemente a partir do outro, nas interações sociais, por meio de palavras e signos, daí a noção de língua em constante evolução e movimento.

Assim, a linguagem verbal manifestada nos mais diversos usos da língua nas mais diversas situações das atividades humanas, como sugere Bakhtin, representa e/ou determina as experiências do homem na vida social. Desta forma, em todo ato enunciativo existe uma troca, um diálogo vivo, real como afirmam Bakhtin; Volóchinov:

[...] com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este deve ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p. 116)

Nesta concepção, a materialização da língua dá-se na interação social, mediante enunciados orais ou escritos, concretos, únicos, irrepetíveis e que seguem certo padrão, a que os autores do Círculo chamam de gêneros do discurso. São “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 261-2), os quais, proferidos por integrantes de certo campo da atividade humana, refletem suas condições de produção e a finalidade específica. Conforme os autores do Círculo, a finalidade de cada enunciado é marcada pelo conteúdo temático, estilo verbal, e forma composicional. Tais elementos são conectados ao ato de produção, no contexto situacional da vida humana, onde se hospeda a axiologia. A axiologia, na visão dialógica do discurso, consiste na atribuição de valora o tema pelo enunciador/enunciatário, em que os seus valores sociais de verdade ou mentira são emitidos no ato enunciativo.

Desse modo, a axiologia está muito presente nas relações dialógicas, uma vez que dela fazem parte os elementos do contexto, ou seja, todo o conjunto de fatores que interferem e contribuem para compreensão que não são apenas a parte percebida da linguagem, mas também a presumida como a entonação, a visão de mundo compartilhada entre os interlocutores, os valores atribuídos ao conteúdo temático, a valoração dada pelo enunciador, o local, o espaço, a expressividade, entre outros.

Portanto, a interação, palavra-chave na concepção do Círculo de Bakhtin, ocorre mediante a enunciação de gêneros discursivos na comunicação com o outro, produzidos em um determinado contexto e espaço-

tempo. Contudo, existem outros fatores que também estão presentes no processo enunciativo, alguns dos quais serão abordados a seguir.

2.1. Dimensões da linguagem

Na perspectiva do dialogismo, a linguagem se materializa no enunciado mediante o gênero discursivo escolhido, que neste artigo, se trata de uma capa de revista, concebida como gênero multimodal e multissemiótico, no qual se apresentam as dimensões social e verbo-visual, conceituadas a seguir.

O gênero, segundo Rodrigues (2001), com base em Volóchinov e Bakhtin (1926) e Bakhtin (2016 [1952-53]), apresenta duas dimensões indissociáveis: a dimensão social e a dimensão verbal, sendo a primeira constituída pelos horizontes espacial e temporal, temático e axiológico, enquanto a segunda é composta pela junção do conteúdo temático, do estilo linguístico-semiótico e da construção composicional. No entanto, diante das recentes mudanças no cenário digital e do surgimento de novas formas de linguagem, Brait (2004), bem como Acosta (2008) passaram a utilizar a expressão “verbo-visual” para denominar a dimensão verbal.

Volóchinov (2005 [1930]) nos apresenta três pontos em que ocorre a dimensão social do enunciado: o cronotopo (espaço e o tempo) do evento, o tema do enunciado (aquilo de que se fala) e a posição avaliativa dos interlocutores em relação ao fato. Na visão do Círculo, a dimensão social, assim como a dimensão verbo-visual são constitutivas do enunciado, havendo uma interdependência entre eles, pois ambos são essenciais no projeto discursivo. Desta forma, a dimensão social é indispensável em um estudo na perspectiva dialógica, pois compõe a natureza social da língua, nos levando a entender sua natureza verbo-visual.

Ainda sobre a dimensão social, segundo Rodrigues (2001), é composta por horizonte espaço-temporal, horizonte temático e horizonte axiológico (extraverbal). Neste texto, consideramos a forma como esses aspectos se relacionam, logo para alcançar a compreensão, um enunciado necessita desses elementos na sua composição.

Volóchinov (2005 [1930]) nos coloca que a situação cria esse elo entre os interlocutores, ou seja, é no contexto situacional que ocorre a compreensão, uma vez que ali existem elementos presumidos que favorecem essa relação como: o conhecimento comum, a posição valorativa de cada um sobre o evento e os enunciados. Para o autor, há algo suben-

tendido que torna possível a comunicação e a interação verbal.

Conforme Rodrigues (2001), todo gênero possui uma dimensão verbal e uma dimensão extraverbal (ou social) as quais são indispensáveis para se entender o todo do enunciado. Segundo a autora, na dimensão social encontram-se os aspectos de natureza extralinguística, como a vontade do autor no seu projeto comunicativo, a receptividade e o posicionamento dos interlocutores, mas também o momento histórico de produção do enunciado, o ambiente social a que esse enunciado está vinculado e a esfera social a que pertence o gênero apropriado pelo autor ao constituir o seu texto. Segundo Volóchinov e Bakhtin,

Este contexto extraverbal do enunciado compreende três fatores: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível – neste caso, a sala, a janela, etc.), 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua avaliação comum dessa situação. (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 7)

Quanto ao horizonte espacial-temporal comum dos interlocutores (unidade do visível), conforme Polato (2017), se refere ao tempo-espaço (cronotopo) em que um enunciado é produzido, o qual deve ser comum entre os interlocutores, onde existem procedimentos esperados e compartilhamento de valores sociais ali reconhecidos pelo autor e interlocutor. Por conhecimento e a compreensão comum da situação, Polato (2017) traz, a partir da ideia do Círculo, que envolve o horizonte espacial ideacional comum, isto é, o conhecimento ideológico dos falantes sobre as condutas que devem ter nesse espaço determinado. Já por avaliação comum, a autora sugere consistir numa avaliação da situação realizada conjuntamente, a partir da compreensão comum da situação quanto a ser bom ou ruim etc.

Para Gregol, Souza e Costa-Hübes (2020), o horizonte temático abarca as relações entre enunciados, os quais se encontram nos processos de evolução da linguagem. Para os autores, um tema jamais é completamente novo ou repetido, mas é ressignificado pelos interlocutores a cada enunciação. Neste sentido, nossos enunciados e o tema mantêm relação dialógica com outros enunciados já proferidos, sendo ressignificados a cada ato enunciativo. Essa hipótese é confirmada por Bakhtin (2016 [1952-53], p. 61), “(...) em realidade – repetimos –, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam”.

Já o horizonte axiológico está relacionado à atitude valorativa de um falante perante o tema de um enunciado alheio e também do seu pró-

prio enunciado. A avaliação é um processo contínuo do ser humano. Estamos a todo tempo avaliando, emitindo juízo de valor, fazendo considerações, ora concordamos, ora discordamos. Conforme Gregol, Souza, Costa-Hubes (2020), nossas escolhas temáticas, bem como a escolha estilístico-composicional tem a ver com a nossa valoração em relação aos outros e também a nós mesmos. Segundo Volóchinov e Bakhtin (1926),

[...] um julgamento de valor qualquer existe em sua totalidade sem incorporar-se ao conteúdo do discurso e sem ser deste derivável; ao contrário, ele determina a própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal. Ele encontra sua mais pura expressão na entoação. A entoação estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal – a entoação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal, por assim dizer. (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 10)

Portanto, para a compreensão do tema de um enunciado não é suficiente ter a dimensão verbo-visual, o conhecimento e a compreensão da dimensão social, com todos os elementos que lhe cabem, são indispensáveis, uma vez que a língua é materializada pelo discurso no meio social e isto requer o conhecimento e a compreensão das condições específicas de sua produção, pois a valoração, bem como a entonação e outros componentes axiológicos extraverbais interferem nessas relações dialógicas, decorrendo daí um ato de responsividade, ou seja, uma resposta diante de um enunciado.

A dimensão verbo-visual, na visão do Círculo, é composta por conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional. A entonação é responsável por estabelecer o vínculo entre a palavra (discurso) e os aspectos relativos ao comportamento e ações humanas, uma vez que lhe compete assessorar na produção do sentido. Bakhtin (2003) afirma que não é a oração que possui expressividade, mas o cruzamento entre a entonação gramatical e a entonação do gênero. Isto sugere que a escolha do gênero discursivo e a seleção vocabular dão cor ao enunciado. Assim, o “elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 296). Para o autor, uma palavra, embora isolada, quando pronunciada reveste-se de uma roupagem de significado, deixa de ser apenas uma palavra e ganha significação com a entonação expressiva.

Para Bakhtin (2003, p. 290), “se uma palavra isolada é prenunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra (não há nenhum fundamento para desdobrá-la em oração)”. A entonação, por este olhar, registra a presença do outro no enunciado, seja por meio do som, da pontuação ou do jogo

linguístico praticado etc. Assim, a entonação dá o sentido à palavra, mas também a reveste de novo significado. Isto porque uma mesma palavra pode assumir diferentes significados a depender da entonação empregada. Segundo Volóchinov (1926 [2013]), a entonação tem o potencial de unir o discurso ao contexto da vida, fazendo essa ligação entre o percebido e não percebido. Neste sentido, o gênero capa de revista traz em sua imagem elementos que lincam com a vida e complementam o sentido do enunciado, favorecendo então uma interação com o interlocutor.

Quanto a tema, estilo e forma composicional, Bakhtin (2003) nos esclarece que o falante, munido de sua visão de mundo, juízos de valor e emoções e do objeto do discurso e sistema linguístico determina o tema, o estilo e a composição de um enunciado. Observamos nesta colocação uma interconexão de todos esses elementos e o quanto a valoração, componente axiológico, está presente na escolha do projeto de dizer.

Por tanto, o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetual e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetual do enunciado [...] (BAKHTIN, 2003, p. 296)

Importante ressaltar que, na concepção de Bakhtin, é no primeiro momento do enunciado que se definem os recursos, bem como as formas estilísticas que o comporão. Portanto, esses três componentes: o estilo verbal, o conteúdo temático e a forma composicional atuam juntamente dando singularidade ao enunciado e sua escolha vocabular reflete as condições específicas e a finalidade do projeto daquilo que se deseja enunciar, como podemos notar no gênero discursivo capa de revista a ser analisado a seguir.

3. *Análise e discussões da capa da revista veja*

O texto abaixo que nos serviu de *corpus* para analisar descritivo-interpretativamente os conceitos axiológicos apresentados sob viés dialógico é uma capa da revista *Veja*, que constrói sentidos a partir da conjugação de material verbo-visual. A capa de revista pode ser disponibilizada no sítio da Revista *Veja*, veículo de grande circulação no Brasil, a qual trata de temas variados de abrangência nacional e global.

Figura 1: Capa da revista Veja nº 2679.



Fonte: <https://veja.abril.com.br/edicoes-veja/2679/>.

Diante do exemplo de texto multissemiótico³⁰, capa de revista, que agrega elementos da linguagem verbal e não verbal, organizamos a análise em dois momentos com o intuito de apresentar como os conceitos axiológicos aparecem nesta capa da Revista Veja. Primeiramente discorreremos sobre os elementos que constituem a dimensão social e posteriormente a dimensão verbo-visual. Na dimensão social, destacaremos o estudo do gênero discursivo, situando-o na esfera jornalística-midiática, em um tempo e lugar, destarte, em um cronotopo. Já na dimensão verbo-visual, destacaremos os elementos linguísticos e semióticos. A análise de ambas as dimensões ajudará na melhor compreensão do percurso teórico que recuperamos brevemente acima.

O texto selecionado, a capa de revista da Veja, foi publicada no dia 25 de março de 2020, logo nos primeiros meses do início da pandemia, quando foi anunciado que o Brasil, juntamente com todo o mundo, estaria passando por uma pandemia causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), causador da doença Covid-19. A peça publicitária destina-se ao público interessado em notícias atuais, sobre a pandemia, problema público global. Por ser mediada pela esfera jornalística-midiática, no processo de produção e interpretação dos enunciados, há uma imposição de acento valorativo do editor.

A revista Veja é de distribuição semanal brasileira publicada pela Editora Abril. Foi criada em 1968 pelo jornalista Roberto Civita e tem uma circulação média semanal de 980 mil exemplares/assinantes, e 176

³⁰ Os gêneros discursivos de natureza multissemiótica são textos compostos por várias linguagens (modos e semioses). Eles combinam diferentes modalidades, tais como as linguagens verbal (oral e escrita), visual, sonora, corporal e digital.

mil exemplares/banca, lidos semanalmente por um total de 4,5 milhões de pessoas, conforme dados da Revista Imprensa.

O autor/produtor assume o papel social representado pelos médicos, sujeitos de suma importância, ao momento histórico social que vive a sociedade brasileira, a pandemia do novo coronavírus. Além disso, o autor/produtor chama atenção dos leitores para a nova configuração dos médicos em contexto pandêmico, o recorte apreciativo- ideológico que ele faz dessa temática estabelece na revista o discurso dialógico de valorização dos profissionais de saúde. Assim, o horizonte temático é percebido no enunciado em estudo, ao discutir sobre a nova configuração dos médicos, pois nesse contexto os profissionais da linha de frente da saúde ganharam notoriedade e reconhecimento por estarem correndo riscos para salvar vidas.

A capa da revista assumiu uma atitude valorativa em relação ao tema presente no enunciado, pois “é através dos signos verbais e visuais que se refratam as axiologias/avaliações sociais” (ACOSTA; ROHLING, 2020, p. 19). Logo, compreendemos que, de acordo com as posições axiológicas da revista, a imagem do médico foi instaurada para que este signo imagético ganhasse um novo valor ideológico. Dessa forma, o horizonte axiológico foi bem marcado na peça publicitária analisada.

A dimensão verbo-visual encontra-se imbricadas aos aspectos extraverbais do texto-enunciado, conforme afirmam Acosta Pereira e Costa-Hübes (2020). No estudo da capa, exploraremos os elementos linguísticos e semióticos que organizam o enunciado. Como podemos observar, é apresentado, alinhado à esquerda e ocupando em média dois terços do espaço, um signo ideológico visual formado pela imagem de um médico, vestido de um jaleco branco, usando equipamentos de proteção para profissionais da saúde, como máscara, óculos e toca, para prevenir a contaminação pelo coronavírus e outras doenças altamente infecciosas. Como pano de fundo, temos uma imagem esmaecida que apresenta o ambiente de trabalho do médico constituído por um paciente utilizando respiradores, deitado em uma cama hospitalar e equipamentos utilizados na área médica, como por exemplo, o monitor cardíaco. Logo abaixo da imagem do médico, há um signo ideológico verbal formado pelo enunciado: “Heróis de guerra”.

Para falar sobre signos visuais, é imprescindível refletir sobre a importância das cores no texto multimodal, pois segundo Menegassi (2013, p. 442) as cores consistem em chamar a atenção do leitor e “esta-

belecer relações lógicas e possíveis aos seus sentidos”. Isso acontece porque as cores causam diferentes emoções no indivíduo e estabelece a comunicação visual como: “impressionar, expressar e construir sentidos.” Sendo assim, as escolhas das cores em uma capa de revista são de suma importância, uma vez que, ela irá influenciar psicologicamente seus leitores.

As cores que prevalecem no exemplo são: branco cinzento, azul claro, vermelho e uma faixa preta. Todas configuram-se em cores primárias. A exposição de cores primárias é uma marca da entoação discutida pelo Círculo de Bakhtin, que “carrega elementos extraverbais, que são complementares ao enunciado, que valoram o produto ao interlocutor”, afirma Menegassi (2013, p. 444). Logo, o branco cinzento ao fundo reflete o momento crítico e triste vivido por toda população mundial, além de mostrar também a pureza e limpeza do ambiente hospitalar.

No entanto, o azul presente na toca do médico está relacionado aos aspectos de segurança e proteção. Já o vermelho, por ser uma cor quente, transmite uma ideia rápida e intensa, por isso foi utilizada para marcar e destacar o nome da Revista. Os nomes das capas devem sempre aparecer de forma viva e vibrante, pois elas chamam a atenção dos interlocutores para a leitura e, conseqüentemente, é a marca registrada da revista. Por fim, uma faixa preta acima serviu de base para destacar as letras com a escrita branca, em que afirma ser uma edição especial do referido periódico, o qual se trata de um assunto desconhecido, atual e de interesse para o presente momento.

Ainda em relação às cores, observamos que quase toda parte verbal foi grafada na cor branca e apenas uma citação em preto, apenas para identificar a especialidade do médico. Tendo como base a análise das cores realizadas até aqui, podemos afirmar que essas formações de cores, as escolhas delas, “são marcas axiológicas possíveis de observação no enunciado” (MENEGASSI, 2013, p. 445), pois através desses recursos imagéticos a Revista Veja, através da capa se posiciona axiologicamente em favor do trabalho dos médicos.

Tomemos agora os signos visuais, para depois relacioná-los aos verbais nesta capa da revista Veja, para que possamos compreender os sentidos construídos a partir da junção entre signos ideológicos verbais e visuais. Deparamo-nos primeiramente com um signo imagético, a imagem de um médico alinhado à esquerda, que, aliás, ocupa mais espaço do que os outros signos. Inevitavelmente, esse signo é o que mais chama a

tenção na capa. O signo não se posiciona ao meio do periódico para que o leitor possa visualizar também, mesmo que desfocado, seu ambiente de trabalho e o paciente que está sob seus cuidados. É nítido que a foto foi tirada pelo ângulo de fora do quarto em que se encontra o médico, que está posicionado em frente à janela para representar uma das premissas da pandemia, que é o distanciamento social, exigido da população mundial. Também é notável, apesar de ele usar instrumentos de proteção, percebermos o olhar firme e triste do médico infectologista.

A imagem de fundo, constituída por signos visuais, a sala e os equipamentos hospitalares e o paciente em tratamento são bastante relevante na construção dos sentidos deste texto verbo-visual, considerando que estes são os instrumentos e espaço utilizado pelos profissionais da saúde. Notamos, assim, no uso da imagem do profissional e logo abaixo a frase: “HERÓIS DE GUERRA”, para a composição da capa dessa revista, dá um efeito de refração do signo visual, pois a forma como o médico é mostrado, o que traz à imagem uma orientação avaliativa positiva do enunciador. Pelo plano axiológico, eles ganharam uma nova significação, “um novo valor social” (ACOSTA, 2018, p. 165) pós-pandemia, pois passaram a ser vistos como aqueles que “sacrificam suas vidas em prol do outro”; logo, eles estão na linha de frente do combate contra o novo vírus, distantes da família e do convívio social.

Vale comentar que, no senso comum, a profissão de médico era vista como facilitadora para adquirir ascensão social, melhoria de vida, devido à valorização salarial do profissional no nosso país, no entanto, frente aos desafios pandêmicos, passou a ser vista como altamente perigosa e de risco. Assim, temos aqui um exemplo de valores presumidos pela sociedade em relação à vida profissional dos médicos. Esses valores arraigados e tidos como certos, no contexto atual, a partir de novos enunciados, como no exemplo, a capa da revista *Veja*, resultam em novos valores presumidos, pois em cada situação discursiva, os enunciados são “entoados e avaliados diferentemente” (MENEGASSI, 2013, p. 437).

Ainda sobre a dimensão verbo-visual, é oportuno compreender os elementos, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, pois, conforme Bakhtin (2003), organizam o enunciado e concretiza o projeto discursivo do autor. Começando pela frase em destaque da capa: “Heróis de guerra”, que está redigido logo abaixo da imagem do médico, na cor branca, em letras maiúsculas, caixa alta, ocupando praticamente quase toda a largura da capa, e a fonte maior em relação às demais do enunciado.

Dessa forma, as letras poderão desempenhar o mesmo impacto que as imagens, levando-nos a inferir que o destaque recebido das letras chama a atenção do leitor e despertar-lhe o interesse pela leitura do periódico e novamente confirma a posição valorativa da revista em relação aos profissionais de saúde.

Por sua vez, se essa frase “Heróis de guerra”, fosse analisada isoladamente, fora do contexto apresentado, estaria sujeita a várias interpretações, ou até mesmo, considerado sem sentido, no entanto, ao constituir em um enunciado concreto, no gênero discursivo, capa de revista, marcado pela presença de um enunciador que considera os possíveis interlocutores com uma finalidade específica, a divulgação de uma Revista de âmbito nacional, e com valores já presumidos e definidos “tem sua significação delimitada por meio do contexto e dos julgamentos de valores presumidos pela publicidade e pelas marcas linguísticas e visuais ali definidas” (MENEGASSI, 2013, p. 445).

Por esse ângulo, com base nos autores, é correto afirmar que a leitura de um determinado enunciado não se faz apenas pela significação das palavras e frases ali presente, mas as condições de produção e os valores presumidos são de suma importância para a compreensão mais profícua do texto.

No que diz respeito ao conteúdo temático de um texto-enunciado, conforme Acosta Pereira e Costa-Hübes (2020), ele está relacionado a uma prática social que envolve tempo e espaço, interação, os interlocutores e a finalidade discursiva. No caso do *corpus* em análise, em se tratando de uma Revista que tem ampla circulação nacional, seus interlocutores são pessoas interessadas em assuntos sobre a pandemia, problema público global. Podemos afirmar que o conteúdo temático fica visível quando a capa da Revista Veja, enaltece, reconhece e valoriza os profissionais da saúde em contexto pandêmico.

Ainda sobre o tema, apresentamos as palavras do próprio Bakhtin (2016 [1952-53]), “(...) em realidade – repetimos –, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam” (BAKHTIN, 2016 [1952-53], p. 61).

Partindo do pressuposto bakhtiniano apresentado, é sabido que desde o início da pandemia a Revista Veja já publicou várias capas tratando do referido tema, no entanto, ela sempre ressignifica o tema tratado e assim a sua capacidade de uso da linguagem é ampliada (GREGOL;

SOUZA; COSTA-HÜBES, 2020). Para melhor compreensão da análise dos efeitos de sentidos provocados pelos enunciados verbais presentes na capa, apresentaremos, a seguir, mais detidamente cada um deles.

O enunciado verbal posicionado abaixo do tema da revista, “Veja teve acesso exclusivo à dramática rotina da equipe médica do hospital Albert Einstein, instituição que confirmou o primeiro caso positivo de covid- 19 no Brasil e tem mais de vinte infectados em seus leitos” constrói, na relação com o enunciado visual, pelo tom alerta com que se apresenta uma variedade de sentidos abarcados ideologicamente.

O emprego da expressão “acesso exclusivo”, o uso do verbo no presente do indicativo, sugere que a revista *Veja* passará para os leitores notícias de primeira mão, o emprego de verbos no pretérito perfeito, como em “confirmou e trabalhei” foram utilizados para demonstrar uma ação concluída e certa de um passado próximo. O adjetivo “dramática” dá ênfase à rotina dos profissionais, recurso que enaltece o heroísmo dos mesmos; Em “Nunca trabalhei tanto na minha vida” o advérbio de negação, “nunca”, serve para enfatizar o drama vivido pelos heróis. Já no fim da oração, “tem mais de vinte infectados em seus leitos”, o uso do verbo “ter” no presente do indicativo faz referência ao fato verossímil e certo do momento atual; e o uso da conjunção aditiva “mais” transmite a ideia de quantidade incerta de infectados no hospital. Na parte de cima da capa, consta a seguinte afirmação: “especial coronavírus 42 páginas” grafada em caixa alta na cor branca. Devido ao contexto pandêmico, fazer a referida citação ao lado da imagem do vírus, valoriza a edição especial e impulsiona ainda mais a aquisição da revista.

Essas marcas linguísticas enunciativas são reconhecidas como estilo linguístico, preconizado por Bakhtin (2016 [1952-53]). Assim, a forma como essas marcas linguísticas apresentam no texto irá corroborar diretamente na construção do conteúdo temático do enunciado, pois o autor pretende envolver seu interlocutor nos argumentos apresentados, por isso eles não podem ser vistos separadamente, uma vez que “a escolha dos recursos fraseológicos e gramaticais mostram a valoração do autor em relação ao conteúdo temático” (GREGOL; SOUZA; COSTA-HÜBES, 2020, p. 383).

Vale ainda ressaltar, que a Revista *Veja* imprime seu próprio estilo ao enunciado capa de revista, visto que ela faz escolhas linguísticas intencionais que são possíveis ao gênero como diversidade de cores, a fotografia, letras de diversas cores e tamanhos.

Por sua vez, a construção composicional é percebida na organização e acabamento do gênero capa de revista. Todo o conjunto de informações presente na capa, como os elementos da estrutura expositiva e argumentativa, contemplada na figura do médico, do espaço e o tempo, da linguagem verbal, os elementos da linguagem visual servirá de apoio para compreensão do gênero. A capa da revista apresenta um propósito interacional de comunicação, conforme Costa-Hübes (2017), logo, desempenha uma função social perante seus leitores dentro de determinada esfera da atividade humana, a jornalística - midiática. É válido ainda comentar que todos os elementos analisados estão imbricados na construção e compreensão dos sentidos do texto, não podendo nenhum deles ser suprimido, pois um complementa o outro.

4. Considerações finais

Este artigo teve por objetivo discutir os aspectos axiológicos dos enunciados de uma capa de revista, identificando como eles operam na construção de sentidos e são materializados nos planos de dimensão social e verbo-visual. Primeiramente, foram discutidos os conceitos de língua, linguagem, ideologia e axiologia/valoração para posteriormente analisar a capa de Revista segundo os pressupostos da Análise Dialógica do Discurso. Pensar o discurso é oportunizar a compreensão de como as construções axiológicas se relacionam com a vida, num contexto real, trazendo sentido para os nossos enunciados, no caso, a capa de Revista Veja, gênero de circulação social definida, carregada de relações sócio-histórico-ideológicas que concretizam a interação.

Observamos a relevância das postulações de Bakhtin e de estudiosos do Círculo para a presente análise, pois pudemos compreender como os conceitos axiológicos se configuram no gênero discursivo propaganda de imprensa, em que a capa de revista se insere. Ao longo da análise foram discutidos os conceitos dos elementos da dimensão social, da dimensão verbo-visual e como eles estão imbricados entre si. Explicitamos que a materialização da língua ocorre na interação social, mediante enunciados, os quais os autores do Círculo chamam de gêneros do discurso.

Enfim, a partir da análise do gênero discursivo capa de revista, compreendemos que os conceitos axiológicos discutidos pelo Círculo de Bakhtin são essenciais para melhor compreensão dos enunciados concretos verbais e não verbais. Logo, foi possível perceber que cada escolha dos recursos linguístico-enunciativos feita pela revista foi intencional ao

propósito comunicativo: despertar o interesse do leitor pela leitura do periódico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, Rodrigo Pereira; ROHLING, Nívea. *Ideologia e valorização/avaliação social: revisitando conceitos na perspectiva dialógica*. Caminhos em Linguística Aplicada Taubaté-SP v. 23 n. 2 p. 15-35 2º sem. 2020.

_____. *O gênero jornalístico notícia – dialogismo e valorização*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2008. 229f.

_____; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João, 2020. 529p.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953]. (Original russo: 1979)

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação Verbal*. Trad. de Paulo Bezerra, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306

_____. *Os gêneros do discurso*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-53].

_____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

_____. [Volóchinov, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRAIT, Beth. *Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo*. Trabalho, educação e saúde. Rio de Janeiro, 2 (1): s/p, Mar. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1981-77462004000100003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 09 jul. 2020.

_____. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, v. 8 (2), p. 43-66, São Paulo, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/C5KWfy6z3zPHwZSjBDB7F3P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2021.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. *PERcursos Linguísticos*, v. 7, n. 14, p. 270-94, Vitória-ES, 2017.

FUZA, Angela Francine; OHUSHI, Márcia C. G.; MENEGASSI, Renilson José (Orgs). *Interação e escrita no ensino de línguas*. Campinas-SP: Pontes, 2020.

GREGOL, Fernando Arthur; SOUZA, Tatiana Fasolo Bilhar de; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *O gênero multimodal “post em facebook” e suas configurações no ideário do Círculo de Bakhtin*. *Revista Educação e Linguagens*, v. 9, n. 16, Campo Mourão, jan./jun. 2020. Disponível em: http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeduc_lings. Acesso em: 24 ago. 2021.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. *Alfa*, v. 2, n. 57, p. 433-49, São Paulo, 2013.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. *Análise linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá-PR, 2017. 230f.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de estudos pós-graduados em Linguística Aplicada e estudos da linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo-SP, 2001, 374f.

VOLÓCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte: (sobre poética sociológica)*. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

_____. *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João, 1926 [2013]. p. 189-212

_____. *Estrutura do enunciado*. Trad. de Ana Vaz, para fins didáticos. 1930, com base na tradução francesa de Tzvetan Todorov (“La structure de l’énoncé, 1930). In: TODOROV, T. ; BAKHTINE, M. *Le principe dialogique*. Paris: Seuil, 2005 [1930]. p. 287-316

**APENAS UMA IDEIA:
CRÍTICA GENÉTICA DO SONETO DE PEDRO LYRA**

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel (IFF)
iribeiro@iff.edu.br

RESUMO

A crítica literária se desenvolve de plurais maneiras. Na maioria das vezes, críticos se ocupam da versão final de uma obra. A crítica genética, iniciada no Brasil em 1985, interessa-se pelo processo criativo do artista, pelo texto desde o primeiro rabisco até a última publicação. O objetivo deste trabalho é analisar geneticamente o Soneto de Provocação XVI: “Apenas uma ideia”, de Pedro Lyra. Segundo Philippe Willemart, normalmente, a primeira etapa do trabalho genético consiste em selecionar, datar, decifrar e transcrever os documentos. Com a etapa inicial realizada pelo próprio Pedro, que deixou os arquivos organizados, foi possível seguir para a fase de análise do processo de construção do poema, verso por verso. Espera-se que a gênese possa contribuir para desvelar o texto de Lyra ainda no gerúndio, em seu processo de desenvolvimento. Almeja-se também que o trabalho possa fomentar novas gêneses da vasta obra do autor que dedicou quase cinco décadas à escrita poética.

Palavras-chave:

Soneto. Crítica genética. Pedro Lyra.

ABSTRACT

Literary criticism develops in multiple ways. Most of the time, critics are concerned with the final version of a work. Genetic criticism, started in Brazil in 1985, is interested in the artist's creative process, in the text from the first scribble to the last publication. The objective of this work is to genetically analyze the Soneto de Provocação XVI: “Apenas uma ideia”, by Pedro Lyra. According to Philippe Willemart, normally, the first stage of genetic work consists of selecting, dating, deciphering and transcribing the documents. With the initial stage carried out by Pedro himself, who left the files organized, it was possible to proceed to the phase of analysis of the process of construction of the poem, verse by verse. It is hoped that the genesis can contribute to unveil Lyra's text still in the gerund, in its development process. It is also hoped that the work can foster new genesis of the vast work of the author who dedicated almost five decades to poetic writing.

Keywords:

Sonnet. Genetic criticism. Pedro Lyra.

1. Introdução

A crítica genética é um campo de pesquisa relativamente recente que, segundo Cecília Salles (1998, p. 14), surgiu na França, em 1968, quando o “*Centre National de Recherche Scientifique* (CNRS) reuniu

uma equipe de pesquisadores encarregados de organizar os manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine”. Ainda segundo a autora (Cf. SALLES, 1998), quem trouxe a crítica genética para o Brasil foi o professor Philippe Willemart, em 1985.

Para Willemart (2001, p. 168), “A crítica genética *descolou o olhar* do produto acabado para o processo que inclui esse produto considerado como uma das versões”. Esse ‘deslocamento’ não significa que o geneticista não se interesse pela última versão de um texto, pelo contrário, como explica Salles (1998), é justamente o interesse pela obra que leva o crítico a desvelar o seu processo de construção.

Maria Antonia da Costa Lobo (2004) explica que, na crítica genética, levanta-se a biografia da obra literária. Nesse processo de descoberta da história do texto, há o que Salles (2008, p. 28) chama de “contemplação do provisório”. É a apreciação dos signos desde a gênese, passando pelo “por vir” e chegando à última publicação. O interesse pela obra “acabada” leva à busca pela biografia para que se possa retornar à última versão conhecendo a sua história, o seu desenvolvimento. Nesse percurso, a compreensão e o diálogo com o texto podem ser significativamente ampliados.

O interesse pelo soneto de Pedro Lyra levou Eleonora Campos, doutora em Cognição e Linguagem (UENF), a iniciar os trabalhos de crítica genética. A primeira gênese foi escrita quando Eleonora ainda cursava o seu mestrado, em 2012. Posteriormente, as comunicações realizadas pela pesquisadora estimularam outros pós-graduandos a também contemplarem os versos lyranos³¹ no gerúndio. Em 2016, oito dos vários trabalhos foram publicados no livro *A construção do poema* (BENEVENUTI; CAMPOS; RIBEIRO).

Pedro Lyra nasceu em Fortaleza-CE, em 1945. Ele foi professor (da área de Letras) em universidades dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro. Publicou mais de 20 livros de poesia, além dos vários ensaios sobre literatura. Atuava como Professor Visitante, Titular em Poética na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ (LYRA, 2017). Na planície goitacá, faleceu aos 72 anos de idade com quase cinco décadas dedicadas à poesia.

³¹ Neologismo utilizado para diferenciar os sonetos de Pedro – de estrofação diversificada – de outros tipos de soneto (BENEVENUTI; CAMPOS; RIBEIRO, 2016).

Trilhando o caminho de desvelamento de sonetos lyranos, esta pesquisa teve como objetivo analisar geneticamente o Soneto de Provação XVI: Apenas uma ideia. Escrito em 2007, o soneto segue inédito em livro. Publicado em 2013 na página do autor do *Facebook*, integrará a quarta edição de *Desafio* – no prelo desde o falecimento do autor.

A primeira etapa do estudo genético normalmente é, como aponta Willemart (2008), marcada pelo levantamento e pela organização dos manuscritos. Posteriormente, o geneticista tem que decifrar os rabiscos, os indícios da criação. Essas etapas não foram necessárias durante a gênese do texto de Pedro. O poeta guardava as versões de suas obras em pastas. No caso específico do poema analisado, a criação foi realizada diretamente no computador. As emendas manuais estão presentes nas três digitações impressas e retocadas.

Assim, iniciou-se a etapa de análise dos documentos e de seu percurso criativo, verso por verso. As próximas seções deste trabalho trazem a gênese do soneto do homem que dedicou uma vida ao estudo, ao trabalho e à criação literária.

2. Os documentos do processo criativo lyrano

Cecília Salles (2008) nos explica que os documentos do processo são meios materiais utilizados para levantar a gênese de uma obra. São “(...) meios de *armazenar* informações, que atuam como auxiliares no percurso de concretização da obra e nutrem o artista e a obra em criação” (SALLES, 2008, p. 39).

Os registros do processo criativo do soneto analisado por este trabalho foram fornecidos pelo próprio autor. A história de “Apenas uma ideia” pode ser descoberta a partir da análise dos seus quatro documentos, dentre os quais três são redações digitadas e impressas, com emendas manuscritas em todas elas, e 1 da única publicação.

Os documentos são designados pelas codificações entre parênteses na relação abaixo. São eles:

1) R-1: – A 1ª redação, datada no alto de “13.2.07 / noite cedo”. Apresenta 3 particularidades:

1ª) Consta de 18 linhas digitadas, pois algumas não são versos inteiros;

2ª) Acrescenta 3 versos à mão, sendo um na 8ª posição e 2 no final;

3ª) As 6 últimas linhas estão enquadradas num retângulo e cortadas por um grande X e 4 sinuosas linhas.

2) R-2: – A 2ª redação, sem data, mas provavelmente logo depois de R-1, pois do contrário talvez apresentasse outra data. No final, um “OK” do poeta parece indicar satisfação com as emendas realizadas.

3) R-3: – A 3ª redação, com a mesma configuração da anterior, e com um “OK-2) no final, confirmando que Pedro estava a apreciar os novos contornos que estava dar ao seu texto.

4) P-1: – A 1ª publicação, na página do autor no *Facebook*, álbum “Desafio – Crítica Genética”, em 2013.

3. O soneto, verso por verso

Nos trabalhos de gênese de sonetos lyranos, ao invés de fazer uma análise geral de cada documento, opta-se normalmente pela apreciação detalhada de cada verso. Acredita-se que, assim, o processo fica mais evidente e é possível assistir ao trabalho com cada signo até o desabrochar da poesia.

1º Verso

Este verso aparece em R-1 na expressão quase definitiva. Em “Pronto, chegou: é esta a tua noite.”, o poeta faz apenas uma emenda, em R-3: “caiu” no lugar de “chegou”. A substituição dos verbos pode dar um novo sentido ao que diz a musa (voz presente no soneto). O “chegou” pode conotar que ela já esperava a referida noite chegar, como se estivesse agendada. Já o “caiu” deu um caráter mais natural e espontâneo à noite. Como é inevitável que a noite caia, também não foi possível evitar o encontro, consequência do que desejavam os corpos.

Em P-1, o poeta distribuiu o verso em três linhas. Essa é uma característica presente em vários sonetos lyranos. Essas quebras trazem um tempo particular ao soneto, à forma que seus pequenos sons serão lidos e declamados.

*Pronto
caiu:
é esta a tua noite.*

2º Verso

O verso aparece praticamente pronto em R-1: “Me terás como queres, como tanto”. A alteração aparece em P-1 quando o poeta decide retirar a vírgula e adotar a quebra do verso em duas linhas:

*Me terás como queres
como tanto*

3º Verso

Em R-1, está escrito: “me figuraste. Eu chegarei em verde,”. Em R-2, o pronome pessoal reto é suprimido e o verbo é substituído. Surge o ‘Irromperei’. Segundo Bechara (2009, p. 527), irromper significa “entrar repentina e bruscamente; invadir” ou ainda “Aparecer sem aviso”. A musa não chega como se já fosse esperada, como se a sua chegada já fosse uma rotina. Ela irrompe, desestabiliza, é um acontecimento. A vírgula que finalizava o verso é, ainda em R-2, substituída pelo ponto e vírgula e a pausa maior que ele indica. Em P-1, duas alterações: além da quebra do verso em duas linhas, sai o ponto final depois de “figuraste” dando espaço aos dois pontos. Assim, ao invés de fechar a sentença, o poeta prefere dar indícios que algo importante está por vir:

*me figuraste;
irromperei em verde;*

4º Verso

O verso surge em R-1. Na digitação aparece: “Nas mãos, o teu perfume predileto”. No mesmo documento, “as mãos” são rabiscadas e cedem espaço a “no corpo”. Em R-3, é a vez de o artigo definido “o” ser rabiscado indicando que o perfume não carece de maiores definições. Em P-1, novamente a quebra de sintagmas:

*no corpo
teu perfume predileto;*

5º Verso

Em R-1, é escrito “nada nos lábios; seios despontando”. Em R-2, as rasuras indicam que os seios serão transferidos para o 6º verso. A redação passa a ser “nos lábios, nada além deste sorriso”. Nota-se que a rasura deixar ainda mais evidente a voz da musa. O pronome demonstrativo evidencia de quem é o sorriso. Em P-1, a única alteração é a distribui-

ção do verso em duas linhas. Ao invés de realizar a quebra na vírgula, Pedro decide inserir mais uma pausa no verso:

*nos lábios, nada
além deste sorriso;*

6º Verso

O verso que sofreu mais emendas surge em R-1 como: “aos mais suaves gestos, provocados;”. A alteração no 5º verso provocou mudança também neste verso. R-2, com muitos rabiscos, dá origem a “seios brotando em gestos provocados;”. Em R-3, ao invés de ‘em’, tem-se ‘a’. Os seios não brotam em gestos, mas a partir de gestos, em decorrência deles. Em P-1, a vírgula dá espaço à quebra de linha:

*seios brotando
a gestos provocados;*

7º Verso

Aparece pela primeira vez rabiscado em R-2: “e apenas uma ideia pela mente”. Em R-3, a reorganização dos signos agrega mais poeticidade ao verso: “e pela mente apenas uma ideia.”. A pausa decorrente da quebra de linha é fundamental para que o verso ganhe uma certa excitação:

*e pela mente
apenas uma ideia.*

8º Verso

Já surge praticamente em sua versão definitiva em R-1: “Abrirrei lá eu mesma o nosso vinho”. Em R-2, é retirado o artigo definido e em P-1 tem-se a quebra de linha:

*Abrirrei lá eu mesma
nosso vinho*

9º Verso

Em R-1: “e porei uma música em penumbra.”. Em R-2, o ponto final é substituído por ponto e vírgula. Em R-3, o ponto final retorna e o artigo indefinido é retirado. Afinal, não se trata de qualquer música, mas da música do casal. Em P-1, novamente o suspense decorrente da quebra:

*e porei em penumbra
nossa música.*

10º Verso

Surge como “E fecharei os olhos... Mas depois,” em R-1. A conjunção adversativa é substituída por “ao” em R-2. A junção da preposição com o artigo traz leveza e ambiguidade ao verso. Em P-1, a retirada da vírgula e a inserção da quebra:

*E fecharei os olhos...
Ao depois*

11º Verso

É escrito em R-1 praticamente em sua versão definitiva: “faz um esforço. Não de me esquecer,”. Em R-2, o ponto final é substituído pelos dois pontos. Assim, ao invés de dividir o verso em sentenças, o poeta deixa claro ao leitor que o esforço que a musa solicita ao amante não é de esquecer-lá. Em P-1, novamente há a quebra de linha:

*faz um esforço:
não de me esquecer*

12º Verso

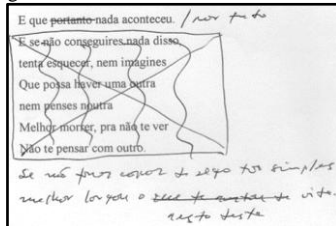
Em R-1, em palavras impressas, está: “Mas de adotar que eu nem sequer existo”. O último signo, ainda em R-1, aparece riscado e seguido da emenda “nasci”. A alteração é mantida em R-2. Em R-3, escrito à tinta, o poeta logo depois do verbo nasci insere “(-te)” que segue até a versão definitiva. A permuta indicia que não necessariamente a musa não existe, mas não nasceu no poeta.

mas de adotar que eu nem sequer nasci(-te).

13º Verso

Antes de escrever o verso, o poeta fez várias rasuras:

Figura 1: Trecho de R-1 com rasuras e emendas.



Fonte: Arquivo cedido pelo poeta Pedro Lyra.

É possível ver na imagem que o 13º verso seria “E que portanto nada aconteceu.”. Além de rabiscar “portanto”, o poeta também rabisca outros seis versos que não aparecem na publicação. Ainda em R-1, o verso surge manuscrito em sua versão definitiva:

Se não fores capaz de algo tão simples,

14º Verso

Surge manuscrito em R-1: “melhor largar o que te restou de vida.”. No mesmo documento, o poeta rasura “que te restou de” e insere “resto desta”. Em R-3, o poeta permuta para “a sobra de tal vida”. Resto pode conotar algo sem muito valor e talvez até desprezado. Já a sobra pode ser boa, o que estava em excesso, o que ficou para além do encontro. Em P-1, como se os sintagmas plainassem na página, o verso é distribuído em três linhas:

*melhor largar
a sobra
de tal vida.*

4. Considerações finais (ou conclusão)

A crítica genética depende do interesse do autor em preservar (ou não) os documentos de seu processo criativo. Com a popularização do computador, a manutenção dos registros ficou ainda mais dificultada. Pedro Lyra, antes mesmo de conhecer o trabalho genético, já preservava a história de seus textos.

Com os documentos em mãos, foi possível contemplar o provisório, versos sendo pouco a pouco lapidados por emendas, permutas de ideias. O poeta foi aos poucos atribuindo ao texto a possibilidade, importante às obras de arte, de produzir presença (Cf. GUMBRECHT, 2010). Não se trata de um texto factual, mas de uma obra que provoca sensações, que permite diálogos.

A noite cai, como naturalmente deveria acontecer, e o desejo do poeta (personagem) é por um momento atendido. A musa vem como ele desejava: em verde (que também pode conotar que naquela noite ele estava livre para realizar a sua vontade), com o perfume predileto de seu desejante, sem tinta nos lábios, com seios correspondendo a gestos provocados e apenas a ideia referente àquele momento. Ela mesma abriu o vinho que gostavam e, já na penumbra, colocou a música do casal.

Analisando o processo criativo, é possível inferir que a noite cai na mente do poeta personagem. Afinal, a musa vive platonicamente, ela nem sequer existe (como em R-1) ou nasce efetivamente no poeta (P-1).

Como Salles (2008) pontua, a crítica genética não deixa de lado a obra em sua versão final. Pelo contrário, ela é fruto do interesse pela obra. Afinal, só se busca conhecer biografias de elementos admirados ou que pelo menos despertem a atenção.

A admiração pela forma que Pedro escrevia, pela arte que ele deixou para a eternidade fazem com que a autora deste texto continue a percorrer digitações, rabiscos ou quaisquer outros elementos capazes de lançar luz à dança dos signos, ao nascer dos seus versos. Especificamente no caso do Soneto de Provocação – XVI, a versão definitiva despertou a vontade de biografar o poema. Foi por meio da crítica genética que se ratificou a imagem de um Pedro dedicado, inspirado e perfeccionista na criação de uma musa era “apenas uma ideia”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENEVENUTI, Clesiane Bindaco; CAMPOS, Eleonora; RIBEIRO, Ingrid (Org.). *A construção do poema: crítica genética de 8 sonetos de Pedro Lyra*. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2006.

GRUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Trad. de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2010.

LOBO, Maria Antonia da Costa. *Crítica Genética: uma volta às origens. Cadernos do CNLF*. Série VIII, n. 03, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2004. Disponível em: [http://www. filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno03-05.html](http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno03-05.html). Acesso em: 27 abril 2022.

LYRA, Pedro. *Sombras: poesia da dúvida*. 2ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2017.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

_____. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FA-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PESP: Annablume, 1998.

WILLEMART, Philippe. A crítica genética hoje. *Alea: Estudos Neolatinos*. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/J4G6fdCXGf7KLMqkMCdkC3P/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr 2022.

_____. Crítica genética e história literária. *Manuscrita*. n. 10. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.fflch.usp.br/x2/article/view/941>. Acesso em: 27 abr 2022.

**APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
COM CERTIFICAÇÃO DE GARANTIA**

Darlene Rodrigues de Freitas (UFNT)
darlene.freitas@ifma.edu.br

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo principal uma análise discursiva sobre a materialidade linguística que caracteriza o anúncio publicitário veiculado pela mídia *#todeitandonoingles*, do centro de ensino de língua inglesa “Wall Street English, considerando a heterogeneidade dos efeitos de sentidos produzidos nessas discursividades a partir da relação do sujeito com a língua no que se refere ao ensino/aprendizagem de língua inglesa. Esse trabalho de observação, constituição do corpus e análise teve como suporte teórico-analítico os pressupostos da Análise de Discurso, teoria que considera como constitutivas as materialidades da língua, do sentido e do sujeito em seu movimento na história, ou seja, é uma relação discursiva, cuja materialidade se inscreve na relação com a exterioridade de que também se compõe. Relação esta, possibilitada pelo modo como a ideologia estrutura, pelo simbólico, o processo de significação no sujeito e para o sujeito e a língua. Desse modo, propõe-se pensar sobre a falha, o equívoco, a homogeneidade no processo de aquisição de uma língua estrangeira nas relações de sentido entre ensino e aprendizagem, partindo das discursividades sobre “exclusiva garantia de aprendizagem” enunciadas na publicidade do referido curso de idiomas.

Palavras-chave:

Língua inglesa. Ensino/aprendizagem. Análise de Discurso.

ABSTRACT

The present research work aims at a discursive analysis on the linguistic materiality that characterizes the advertisement broadcast by the media: *#todeitandonoingles*, from the English language teaching center “Wall Street English”, considering the heterogeneity of the meaning effects produced in these discursivities from the subject’s relation with the language referring to the teaching/learning of the English language. This observation work, constitution of the corpus and analysis was based on Discourse Analysis, a theory that considers the materiality of the language, the sense and the subject as constitutive in its movement in history as a discursive relation, whose materiality is inscribed in the relation with the exteriority of which is also composed. That relation is enabled by the way the ideology structures, by the symbolic, the process of signification in the subject and for the subject and his language. Therefore, it is proposed to think about the failure, the misunderstanding, the homogeneity in the process of learning a foreign language in the relations of sense between teaching and learning, from the discourses about ‘exclusive warranty of learning’ enunciated in the advertisement of the preceding English language teaching center.

Keywords:

English Language. Teaching/learning. Discourse Analysis.

1. Introdução

Pautando-se na premissa de que o discurso social não possui uma característica homogênea, observa-se um emaranhado de outras discursividades na relação com a língua, com a história e com a ideologia que sustentam a aquisição de uma língua estrangeira, como o discurso da globalização, o discurso do mercado, o discurso da necessidade de falar inglês, o discurso da garantia de aprendizagem. “O discurso social, nessa perspectiva, apresenta-se como metáfora da divisão social” (ORLANDI, 1998, p. 3). No viés do discurso social, o *corpus* analítico desta pesquisa é composto por um anúncio publicitário sobre a língua inglesa em circulação na mídia, referindo-se ao ensino/aprendizagem da referida língua. Desse modo, intenta-se observar as marcas de enunciação cujas discursividades podem estar se produzindo e que relações de sentido se estabelecem na materialidade linguística do texto.

No que concerne ao discurso social da globalização, as relações econômicas, sociais, políticas, culturais e acadêmicas têm ultrapassado fronteiras cada vez mais longínquas no decorrer dos séculos. Portanto, há a necessidade de uma unificação linguística que facilite a comunicação entre os mais diversos países que pretendem ampliar os setores que impulsionam o crescimento de uma nação com o intento de conquistar seu espaço nas relações internacionais. Desse modo, observa-se frequentemente que o discurso predominante sobre a língua inglesa e mescla com o discurso da globalização. Sendo assim, torna-se cada vez mais comum conviver com a proposição: o mundo fala inglês. Segundo Terra (2008, p. 173), “o *status* ocupado pelo inglês, na atual conjuntura, nacional e internacional, é inquestionável”. Em virtude de a língua inglesa, hoje, predominar nos negócios, nas comunicações, nas relações internacionais, enfim, possuir um discurso hegemônico. Seu conhecimento, portanto, torna-se imprescindível para a inclusão do indivíduo na sociedade globalizada. Contudo, isso não se dá de forma natural. O discurso do capitalismo de nossos dias destaca veementemente o domínio da língua inglesa e não o faz visando uma busca pelo conhecimento enquanto constituição heterogênea da subjetividade. Isso ocorre dentro de um raciocínio lógico de resultados que utiliza o ensino/aprendizagem dessa língua como ferramenta para o mercado de trabalho, significando essa língua simplesmente como um bem de consumo, um instrumento a ser adquirido.

Cogitar a língua inglesa na categoria de língua oficial globalizada, provavelmente favorece o surgimento de uma grande variedade de métodos de aprendizagem de língua estrangeira existente no mercado junta-

mente com a promessa milagrosa de facilidade de domínio do idioma, levando-se a pensar que todos são capazes de adquirir uma aprendizagem satisfatória no que concerne às habilidades básicas de leitura, escrita, compreensão oral e conversação. Contudo, observa-se que embora o método pareça revolucionário em termos de aprendizagem, suas metas não atingem a totalidade dos aprendizes. Ou seja, em um determinado grupo de alunos que inicia um curso de língua estrangeira, há aqueles que atingem o objetivo proposto pela metodologia, todavia, alguns desistem antes do término e há outros que não desistem, porém, não alcançam o nível de aprendizagem esperado. Os discursos que estão em funcionamento neste modo de ensinar e aprender a língua estrangeira são aqueles que tomam a língua como instrumento de comunicação sob uma visão mercadológica. Nesse contexto, o professor tem a árdua tarefa de conduzir o discente ao domínio pleno da língua estrangeira assegurado pelo método de aprendizagem.

Considerando dessa forma a aprendizagem de língua estrangeira, interessa, neste trabalho, observar o modo como acontece a aquisição de uma língua estrangeira, em específico, o modo como se imerge, discursivamente, no universo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Dessa forma, a partir da relação do sujeito com a língua, levanta-se o questionamento: como se dá, discursivamente, a relação entre ensino e aprendizagem de língua inglesa. Que discursividades sobre o ensino/aprendizagem da língua são produzidas, considerando a proposta metodológica do centro de ensino de língua inglesa “*Wall Street English*”?

2. Metodologia de pesquisa

Com o fim de pensar a relação do sujeito com a língua, propõe-se uma análise discursiva dos dizeres sobre a língua inglesa no que se refere ao ensino e aprendizagem em circulação na mídia através do anúncio publicitário apresentado pelo centro de idiomas *Wall Street English*. Para tanto, esta pesquisa sustentar-se-á metodologicamente na Análise de Discurso, disciplina de entremeio que considera a incompletude e heterogeneidade da língua que é sujeita a falhas, ao equívoco e que significa na relação com a história, com o sujeito e com a ideologia. Para essa teoria há sempre um batimento entre o dispositivo teórico e o analítico. Assim, o método se organiza em torno desse batimento e do estabelecimento específico do *corpus* que por sua vez convocam um vai-e-vem entre descrição e interpretação para uma desnaturalização dos sentidos sobre o

ensino/aprendizagem de língua inglesa, haja vista que cabe ao analista de discurso mostrar como um objeto simbólico produz sentidos (Cf. ORLANDI, 2010) a partir da maneira como esse objeto funciona.

Tendo em vista o movimento simbólico dos sentidos, a análise da materialidade dos dizeres do anúncio publicitário *#todeitandoingles* corrobora a tese de que não há efeitos de sentido sem manifestação da linguagem. Assim, faz-se possível perceber como se produzem sentidos e sujeitos, afetados pela língua e pela história, materializados na ideologia. Dessa forma, Pêcheux (2002), Orlandi (2009), Coracini (2007), Revuz (1998), dentre outros autores, contribuem para que o exercício da interpretação funcione como uma ponte para linkar o sujeito, resultado da interpretação ideológica, à história na produção dos sentidos.

Em relação à função formadora da língua estrangeira e o modo como esta língua atua na constituição de identidade do sujeito aprendiz, lê-se:

A língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas e indelévels para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos. (CORACINI, 2013, p. 152)

Essa maneira de conceber a língua e seu funcionamento permite refletir sobre a identidade dessa língua chamada estrangeira da forma citada por Orlandi (1998, p. 204): “É preciso que haja unidade na língua, para que as diferenças se organizem significativamente: falamos a mesma língua (...) mas falamos diferente e isto nos garante singularidade”. Ainda em relação ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Payer & Celada denominam de “processos de identificação” que requerem do sujeito submissão a uma outra “memória do dizer” que produza “deslocamentos transferenciais”, o que resultará em “um emaranhado heterogêneo das marcas – no sentido de pistas, vestígios, indícios, rastros – desses seus movimentos” (PAYER; CELADA, 2011, p. 78-9).

Partindo dessa compreensão, o *corpus* deste trabalho tomará por base o enunciado do anúncio publicitário da “*Wall Street English*”, centro de ensino de Língua Inglesa, cuja identificação remete ao distrito situado na parte baixa de Manhattan, conhecido como o sistema de merca-

do financeiro norte-americano, onde se localiza a famosa bolsa de valores de Nova York. Ligado ao mundo dos negócios, *Wall Street* contribui para atrair aqueles que pretendem adentrar esse universo. Desse modo, propõe-se a analisar o discurso que permeia o universo do ensino e aprendizagem de línguas. Observar-se-á diferentes efeitos de sentido engebrados no anúncio mencionado, à medida que se considera, conforme Orlandi, que

A Análise de Discurso visa a compreensão como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura. (ORLANDI, 2009, p. 26-7)

Por essa via, buscaremos compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem do inglês como segunda língua, haja vista o sucesso de alguns aprendizes e o insucesso de outros que utilizam a mesma metodologia de aprendizagem através do mesmo professor, a saber: evitar a tradução; estimular as habilidades de leitura em voz audível, escrita, compreensão oral e conversação; compreender o vocabulário em questão; explicar os tópicos gramaticais; praticar a repetição oral; fazer uma abordagem comunicativa.

Nesse sentido, a partir da seleção e descrição de um *corpus* de análise constituído do anúncio publicitário do centro de ensino *Wall Street English*, metodologicamente, para observação do funcionamento discursivo do referido comercial, discutiremos a falha, o equívoco, a homogeneidade no processo de aquisição de língua estrangeira na relação de ensino e aprendizagem, partindo-se da pergunta: que efeitos de sentido são produzidos ao se enunciar “exclusiva garantia de aprendizado”?

3. Descrição do recorte de pesquisa

O material de recorte desta pesquisa encontra-se disponível no link “https://m.youtube.com/watch?v=vCjdo_-wF-E”. O comercial descreve uma entrevista de emprego. Estão presentes, na cena, o entrevistador e três candidatos à suposta vaga – dois homens e uma mulher. O entrevistador os saúda e faz a seguinte pergunta: “Welcome, can I have your resume, please?”. Um dos candidatos tenta entregar um documento que presumimos ser seu currículo ao entrevistador, mas é interrompido pelo outro candidato, o segundo homem, que lhe diz “Já era! Três anos de aulas particulares com o Mr. Jenson, tôdeitando no inglês”. Nesse

momento, aparece em destaque, no vídeo, a inscrição “#todeitandonoin-gles”. Em seguida, o candidato continua, referindo-se ao entrevistador: “Well, in resume, my name is Arthur and I want to work for you.”. O candidato Arthur aponta o dedo indicador para o seu interlocutor ao falar “for you”, então, faz um barulho simbolizando o som de abertura de champanhe, exibindo um olhar de triunfo, de quem conquistou a vaga. A câmera mostra a expressão de surpresa da candidata e do entrevistador. O cenário desaparece e ouve-se a voz do apresentador:

Tá na hora de levantar esse inglês aí. Vem pra Wall Street English. Aqui você escolhe o que quer estudar e na hora que quiser. Contato com mais de quarenta sotaques diferentes. Vive o inglês o tempo todo. Aprende no seu ritmo e tem a exclusiva garantia de aprendizado. Defina hoje o inglês do seu futuro.

Enquanto o narrador fala, aparecem os dizeres na tela em formas de flashes:

28 PAÍSES, 450 CENTROS DE ENSINO, 2 MILHÕES DE ALUNOS, HORÁRIOS FLEXÍVEIS, MAIS DE 40 SOTAQUES DIFERENTES, ATENDIMENTO PERSONALIZADO, APRENDIZADO NO SEU RITMO, AQUI O SEU INGLÊS EVOLUI, OU TEM O SEU DINHEIRO DE VOLTA.

Por fim, aparece o selo de garantia: “GARANTIA DE APRENDIZADO WALL STREET ENGLISH”. O cenário anterior é retomado e o segundo candidato, aquele que o candidato Arthur havia interrompido anteriormente, toca nele e diz: “É, tá deitando mesmo, hein”. O narrador encerra o anúncio falando: “Mude seu futuro agora. Faça Wall Street English”.

4. Exercícios de análise

As condições de produção dos discursos que circulam na mídia sinalizam para a ilusão de completude. Esse discurso do todo, do completo, se dá pelo atravessamento da formação discursiva neoliberal que se fundamenta na pro atividade, bem como na instituição de relações de poder através da competência e/ou fluência na língua inglesa. A forma linguística ‘certificado de garantia de aprendizagem’ aponta para uma posição sujeito fomentada pelo discurso neoliberal. Nesse discurso, nota-se uma injunção de completude do conhecimento, como se o sucesso fosse a única opção, desconsiderando a relação do sujeito com a língua e a multiplicidade de sentidos advindos dessa relação. Curiosamente, observa-se os sentidos materializados na publicidade em questão, assumindo

uma posição de língua transparente, assegurando ao sujeito, a possibilidade de uma relação estática, completa, naturalizada, com o leitor do anúncio.

Produzindo um discurso mercadológico, o anúncio publicitário expõe a relevância da língua inglesa para a inserção no mercado de trabalho. Um discurso que não é necessariamente inédito, haja vista que o público alvo já se tem conscientizado da urgência dessa qualificação. O discurso social da necessidade de falar inglês desliza para o discurso do neoliberalismo, conectando a língua inglesa com o mercado de trabalho “numa relação de acúmulo e resultado na qual aprender inglês resulta em conseguir melhores empregos” (FERRAZ, 2015, p. 60). Na prática, o posicionamento do autor propõe imaginar um contexto de disputa de vagas para um suposto cargo em uma suposta empresa, semelhante ao que se vê no anúncio em análise: o candidato com melhor competência em língua inglesa teria bem mais condições de conseguir a vaga. Nesse sentido, a aprendizagem de uma língua estrangeira, além da facilidade de acesso ao competitivo mercado de trabalho, “significa (...) distinguir-se dos outros, mas significa, também e sobretudo (...), penetrar sub-repticiamente numa cultura que o constitui e com a qual se identifica, sem saber por quê” (CORACINI, 2013, p. 154).

Por esse viés, torna-se interessante observar o pré-construído, a memória do dizer em funcionamento quando apregoa que, na tentativa de abrangência de um público cada vez mais diversificado, concatenando-se com o discurso capitalista empresarial, os centros de ensino têm modalizado a sistemática de oferta. Horários flexíveis, atendimento personalizado, facilidade de acesso online, aulas *high tech*, contato com mais de quarenta sotaques diferentes, como promete o anúncio, são algumas estratégias utilizadas para cativar aqueles que se sentem atraídos pelo conhecimento da língua estrangeira e aqueles que não se identificam com a língua, contudo, são conscientes de que precisam desse conhecimento. Assim, os cursos de idiomas, no afã de conquistar a confiança desse público, recorrem aos procedimentos do *marketing* empresarial a fim de satisfazer a clientela. Em virtude de se considerar a língua como objeto mercadológico, isto é, objeto de venda, escolas são consideradas empresas, tornando-se prática comum o uso de linguagem “marqueteira” como “a devolução do dinheiro no caso de insatisfação do cliente” ou “garantia de aprendizagem” como se a aquisição do conhecimento dependesse única e exclusivamente do método utilizado ou do professor que já é conhecido como “técnico” em muitas “escolas”, designação mais pertinente pa-

ra o contexto atual. Desse modo, com a "garantia de aprendizagem", o "cliente" adquire o direito de exigir que o conhecimento seja nele produzido a despeito de suas limitações ou da possível falta de identificação com a língua em questão.

Referindo-se a esse panorama, Coracini (2013, p. 160) menciona que a mercantilização do ensino de língua estrangeira tem transformado o aluno em sujeito da pulsão e a aprendizagem em moeda de troca. O sujeito que paga, tem sua aprendizagem garantida. Em virtude dessa conjuntura, o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira tem se tornado um grande desafio tanto para o aluno quanto para o professor.

Assim sendo, os efeitos do discurso da garantia de aprendizagem se produzem buscando ignorar as condições de produção da aprendizagem com as quais convive o professor, educador ou técnico – seja qual for a designação – que traz para si, a árdua tarefa de conduzir grupos diversos de estudantes na mesma turma, ao conhecimento de uma língua estrangeira. Dentre esses grupos, estão aqueles estudantes que têm muita facilidade para aprender, outros que têm competência em algumas habilidades, outras nem tanto e, aqueles que não têm nenhuma competência. Acerca do grupo sem aparentes dificuldades de aprendizagem, Coracini explicita:

Os casos em que aprender uma língua estrangeira constitui uma forte atração para o sujeito podem ser explicados, de modo geral, como o desejo do outro, desse outro que nos constitui e cujo acesso nos é interdito, esse outro que viria, ainda que ilusoriamente, completar o um. (CORACINI, 2013, p. 153)

Esse outro mencionado pela autora é o outro simbólico. Pode ser a família, a comunidade. Nesse caso em análise, o outro pode ser os estudantes que compartilham a sala, o professor, a professora, tendo em vista que a identidade do sujeito, sempre em construção, é formada não apenas por suas próprias experiências. A identidade é também formada pelas experiências do outro. Ou seja, a constituição identitária também se dá pela alteridade. As experiências vivenciadas pelo outro que o circunda são constituintes da identidade do sujeito.

Acerca do outro simbólico, recorre-se a Lacan (1999), que marca o sujeito clivado, dividido, a partir de três registros, a saber, o simbólico, o imaginário e o real. O simbólico enquanto estrutura, constitui o sujeito e se inscreve na história e na relação do sujeito com os significantes, dimensionando a falta, o que escapa o tempo todo na linguagem, configurando o movimento do sujeito e dos sentidos.

No contexto de difícil aprendizagem, recorre-se a Revuz para fundamentar a existência do grupo de estudantes com extrema dificuldade para aprender; aqueles a quem o senso comum geralmente considera sem “tendência” para aprendizagem de línguas, sem habilidade para línguas estrangeiras. Sobre esse grupo de aprendizes, é importante considerar que, por vezes, mesmo aquele aluno dedicado, empenhado em aprender, não consegue. A referida autora discorre sobre a complexidade da prática de conhecimento da língua:

Essa prática é, ela própria, complexa [...], ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. Sem dúvida, temos aí uma das pistas que permitem compreender porque é tão difícil aprender uma língua estrangeira. Com efeito, essa aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem, em harmonia [...]. É possível se levantar a hipótese de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do eu, trabalho do corpo, dimensão cognitiva. (REVUZ, 1998, p. 217)

A citação acima leva a considerar que a aprendizagem de uma língua estrangeira se constitui em um tripé formado de sujeito, corpo e linguagem. Segundo Revuz (1998), o sujeito é caracterizado pela relação com o saber; o corpo envolve as práticas do aparelho fonador; a linguagem se constitui naquilo que já se tem inscrito, é constitutiva do sujeito, a primeira língua, a língua chamada materna. Esse distanciamento do sujeito aprendiz em relação à língua no que concerne às três dimensões citadas, pode dificultar ou até mesmo impedir que tal aprendiz se encante e se identifique com a língua que, além de estrangeira, pode se tornar estranha.

Em se tratando do anúncio publicitário em questão, lê-se: “Vive o inglês o tempo todo”. Essa afirmação remete à ideologia dominante de aquisição de uma língua estrangeira que tem perpassado gerações. Comumente ouve-se dizer que o aluno, a fim de aprender uma língua estrangeira, tem que, necessariamente, pensar naquela língua, sem poder utilizar a língua materna, afinal, é preciso fazer uma imersão no universo da língua alvo. Pode-se até concordar com tal imersão, porém, não dessa forma. Não é possível adentrar o universo do outro completamente esvaziado de si mesmo. O sujeito carrega consigo toda uma história marcada por sua língua primeira. Ou seja, não se faz possível determinar uma separação entre as línguas que se constitui e que vão se constituindo, transformando, assim, a subjetividade do aprendiz.

Afinal, é o procedimento da “LE marcada e/ou contaminada pela LM, que direciona a interpretação do aluno que parece estar em busca de uma tradução ou equivalência termo a termo entre línguas” (CAVALLARI, 2011 p. 328). Então, como abdicar da interferência de toda uma história de linguagem ao entrar em contato com uma língua desconhecida se o “aluno-sujeito já é significado na/pela LM”? (CAVALLARI, 2011, p. 319-20).

De acordo com Coracini (2013, p. 150), nenhuma língua pode ser considerada pura, una, absoluta. Em virtude do contato com outras línguas, são dinâmicas, estão sempre sofrendo mudanças nesse contato. No “espaço sem fronteiras” as línguas penetram umas nas outras. A fim de corroborar com essa perspectiva, lê-se em (REVUZ, 1998, p. 217) que “toda tentativa para aprender outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”.

Nota-se que o equívoco ocorrido no comercial quando o entrevistador solicita o *resume* aos candidatos e obtém a resposta do candidato Arthur como se estivesse pedindo um resumo de sua experiência profissional acontece com muita frequência nas aulas de idiomas. Nesse tipo de situação, também é muito frequente o professor considerar tal atitude como erro, algo sem sentido, chamando a atenção do aluno para que o fato não comprometa sua aprendizagem.

Cavallari (2011, p. 318) relata que “o erro pode ser muito mais produtivo do que parece, já que aponta para contradições frequentemente experienciadas pelo sujeito-aluno de línguas, desde o início do processo em questão”. Com base na Análise de Discurso, concebe-se a língua, discursivamente, na dimensão simbólica e como tal, é sujeita a falhas, haja vista a falta que lhe é constitutiva. Assim sendo, não se considera a resposta do candidato Arthur simplesmente como erro de semântica, ela pode ser considerada como equívoco que produziu sentido para o candidato. Na posição sujeito professor, diferente da posição sujeito entrevistador, seria muito mais interessante usar o processo de deriva, pois, de acordo com Pêcheux (1997),

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]. Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série [...] de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. (PÊCHEUX, 1997, p. 53)

Nesses termos, compreende-se que em um processo polissêmico,

há possibilidades dos sentidos se tornarem outros a partir de deslizamentos que conduzem ao trabalho de interpretação.

Assim sendo, ao ser construído o equívoco nesta análise, faz-se interessante salientar que a noção de equívoco para a Análise de Discurso está atrelada à noção de acontecimento discursivo, produzindo sentidos outros. De posse dessa teoria, o equívoco exibido nesse comercial exemplifica as estranhezas vivenciadas nas primeiras, segundas ou terceiras línguas.

Embora considerado sujeito de linguagem, vez por outra esse sujeito ainda se surpreende por uma palavra que provoca desconforto, tirando-o da zona de conforto. Isso acontece devido à opacidade da linguagem grifada pela equivocidade, linguagem que pode ser insuficiente como representação de mundo, contudo, atravessada pelos acontecimentos históricos e sociais, conserva a relação com o simbólico na materialidade significante. Acontece por não se estar pronto “para lidar com a língua como equívoco, com as palavras cujo sentido escapa ao nosso controle porque depende do acontecimento discursivo” (CORACINI, 2013, p. 158). Dessa forma, na opacidade, o sujeito, afetado pela história e pela memória, é impulsionado a imagináveis e inimagináveis efeitos de sentidos.

No que concerne ao ensino e aprendizagem, compreende-se que o número sempre crescente de métodos para o ensino, especificamente, da língua inglesa é um indicador de que não é metodologia de ensino, o que falta para se atingir a fluência. Nomenclaturas diferentes para o professor indicam que essa não é a solução e não se tem nenhuma carência de tecnologia, assim como não se constitui em uma questão de conhecimento e/ou inteligência.

Apesar de todos os fatores mencionados apresentarem grande relevância no processo, há de se considerar que o sujeito não pode ser considerado uno, homogêneo e não consegue manter o controle sobre o seu dizer e nem sobre o dizer do outro. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem linear, construído para o sujeito cartesiano, não produz, satisfatoriamente, o objetivo de aprendizagem almejado pela comunidade pedagógica, tendo em vista que a aprendizagem não envolve somente o processo de cognição, porém, depende de fatores que perpassam a fronteira da sala de aula, das experiências vividas, do imaginário social, “do modo como cada um se relaciona consigo, com os outros e com os professores (...), do momento histórico-social e, portanto, das tecnologias do

eu que (...) definem como o eu se relaciona consigo mesmo” (CORACINI, 2007, p. 39).

Assim, a autora concebe como tecnologias do eu, diretrizes que orientam procedimentos, comportamentos, pensamentos, de forma imperceptível. Embora o sujeito não seja a fonte dos sentidos, esse sujeito se identifica com formações discursivas existentes na sociedade, tendo em vista que sua fala se volta a sentidos pré-construídos. Por ser sujeito do inconsciente, ele é constituído pelo simbólico sem ter nenhum controle sobre isso. Assim como a linguagem, o sujeito também é múltiplo, heterogêneo.

A tarefa de acolher o outro, de refletir, de questionar, é do sujeito ativo na relação de ensino e aprendizagem, haja vista que não há como lidar com a língua sem considerar o sujeito. Identificação é a palavra de ordem, bem diferente de imitação. Se a tentativa fracassada de imitar o nativo continuar acontecendo, no sentido de falar como ele fala, consumir o que ele consome, viver como ele vive, ter-se-á sempre o sucesso e o insucesso convivendo lado a lado. Nesse aspecto, Coracini (2013, p. 156) ressalta que, embora a aceitação da diversidade seja pregada a ple-nos pulmões, o que se constata é um reforço da homogeneidade ao considerar que um texto só pode ser compreendido de uma forma e os mesmos elementos gramaticais assim como o mesmo vocabulário devem ser aprendidos por todos em um mesmo momento de aprendizagem, tornando, dessa forma, o processo igual para todos.

Ainda tendo em vista a busca por soluções, a Análise de Discurso dá um norteamento no que diz respeito às práticas de ensino:

Esse rumo concebe o professor como um sujeito do conhecimento, capaz de compreender os fatos da linguagem, dentro de um contexto, como fatos discursivos. Desse modo, ocupando esta posição sujeito, o professor supõe ao sujeito aprendiz uma capacidade, em termos de um saber aprender e (ar)risca nessa língua para a ela se submeter e poder se tornar sujeito da mesma. (PAYER; CELADA, 2016, p. 37)

Nessa perspectiva, pensar a língua estrangeira na dimensão simbólica, levando em consideração os fatos da linguagem na condição de fatos discursivos pode sinalizar para uma possibilidade de ressignificação do ensino e aprendizagem de uma língua chamada estrangeira.

5. Considerações finais

Considerando que os efeitos de sentidos provocados pela aprendizagem de uma língua estrangeira são diferentes de sujeito para sujeito, não se concebe a ideia de submetê-los, todos, a um mesmo instrumento de avaliação. Portanto, ao se referir à diversidade, não se considera a diferença de nível de conhecimento linguístico ou cultural, classe social ou faixa etária. A heterogeneidade a ser considerada é a constituição híbrida da subjetividade.

Em linhas gerais, a despeito do panorama sociocultural contemporâneo suscitar mais e mais o sujeito imaginário, do gozo, que negocia a aprendizagem a peso de ouro e da escola empresa que fornece certificado de garantia de aprendizagem, ainda resta a oportunidade, na posição sujeito professor, de despertar nessa “clientela”, o desejo ardente de se deixar atravessar pelos saberes que o plurilinguismo pode proporcionar e se (re)significar em si mesmo e no outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALLARI, Juliana Santana – UYENO, Elzira Yoko. *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas-SP: Pontes, 2011.

CORACINI, Maria José. Formação de professores/educadores da perspectiva LA – Tendências atuais dentro da área da LA em relação à Educação e uma abordagem discursiva. In: SILVA, E.R. da; UYENO, E.Y.; Abud, M.J.M. (Orgs.). *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté-SP: Cabral; Livraria Universitária, 2007.

_____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

FERRAZ, D. M. Neoliberalismo e educação em línguas estrangeiras. In: *Revista (Con)Textos Linguísticos*, n. 14, v. 9, p. 55-71, 2015.

LACAN, J. *O seminário livro 5: as formações do inconsciente (1957–1958)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2010.

_____. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 203-12

_____. A desorganização cotidiana. *Percursos sociais e sentidos nas cidades*. Escritos n. 1. p. 3-10. Campinas: Labeurb/Nudecri, 1998.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. Relação sujeito/língua(s) – materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, E.M. (Org.). *As bordas da lingua-gem*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 67-93

PAYER, Maria Onice; CELADA, Maria Teresa (Orgs). *Subjetivação e processos de identificação*. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas-SP: Pontes, 2016.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Trad. De E. Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 213-30

TERRA, M. R. Um recorte do letramento em inglês no Brasil: o ponto de vista do aprendiz adulto. In: ROCHA, C.H.; BASSO, E.A. (Orgs). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades*. São Paulo: Claraluz, 2008. p. 169-93

ASPECTUALIZAÇÃO DE PERÍFRASES COM O VERBO DE MOVIMENTO “CHEGAR”: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA AUXILIARIDADE VERBAL NO PORTUGUÊS DO BRASIL

Nayara Crisley Barreto Brasil Farias Rocha (UESB)

ncbrocha@gmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeria.viana.sousa@uesb.edu.com

RESUMO

Neste trabalho, cujo enfoque está na língua em uso, apresentamos uma proposta didática para o ensino da auxiliaridade verbal no Português falado no Brasil. Para isso, mostramos como, nas perífrases verbais, o verbo de movimento em posição V1, pode exercer função de auxiliar aspectual e produzir várias significações em estruturas do tipo [V1 (x) + V2]. Neste intuito, elaboramos uma proposta didática para turmas do 9 ano do Ensino Fundamental, a partir do que propõe: i) a linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987; LAKOFF; JOHNSON, 1980; LANGACKER, 1987; TAYLOR, 1995; FILLMORE, 1982; FILLMORE; KAY; O’CONNOR, 1988); ii) a Gramática das Construções (LANGACKER, 2009; GOLDBERG, 1995; 2006; BYBEE, 2010; 2015); e iii) a Linguística Funcional Centrada no Uso (DIEWALD, 2002; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2012; 2013) em consonância às orientações Curriculares Nacionais (BRASIL 1998; 2018). Nossa hipótese é a de que o estudante possa ampliar o seu aprendizado sobre a gramaticalidade do verbo na Língua Portuguesa, se exposto à reflexão sobre os usos linguísticos em aulas de Português que tratem da auxiliaridade verbal, ultrapassando a abordagem lexical.

Palavras-chave:

Ensino. Perífrase verbal. Verbo “chegar”.

ABSTRACT

In this work, whose focus is on the language in use, we present a didactic proposal for the teaching of verbal auxiliary in Portuguese spoken in Brazil. For this, we show how, in verbal periphrases, the verb of movement in position V1, can exercise the function of auxiliary aspect and produce several meanings in structures of the type [V1 (x) + V2]. With this in mind, we elaborated a didactic proposal for 9th grade elementary school classes, based on these proposes: i) Cognitive linguistics (LAKOFF, 1987; LAKOFF; JOHNSON, 1980; LANGACKER, 1987; TAYLOR, 1995; FILLMORE, 1982; FILLMORE; KAY; O’CONNOR, 1988); ii) the Grammar of Constructions (LANGACKER, 2009; GOLDBERG, 1995; 2006; BYBEE, 2010; 2015); and iii) Use-Centered Functional Linguistics (DIEWALD, 2002; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2012; 2013) in line with the National Curriculum guidelines (BRASIL 1998; 2018). Our hypothesis is that the student can expand their learning about the grammaticality of the verb in Portuguese, if exposed to reflection on linguistic uses in Portuguese classes that deal with verbal auxiliary, going beyond the lexical approach.

Keywords:
Teaching. Verbal Periphrasis. verb “to arrive”.

1. Introdução

O estudo da linguagem que parte das abordagens funcionalistas possibilita que o processo de ensino e aprendizagem seja mais humanizado. Isto porque, ao considerarem a língua em uso, as abordagens funcionalistas viabilizam o estudo da língua real, seu contexto comunicativo, e as variáveis sociais que condicionam o falar de uma dada comunidade, colocando em foco, o usuário da língua. Além disso, a partir da observação do funcionalismo linguístico em suas vertentes mais atuais, vemos que suas proposições muito se aproximam das orientações nacionais para o ensino de língua materna, com foco na *democratização social e cultural* (BRASIL, 1998: 19). Essas postulações sustentam o trabalho com a interação verbal, nos termos de Dik (1989), com as metafunções da linguagem, de acordo com o que diz Halliday (1973) e, com o estudo da língua em uso como apresenta Neves (2010).

Oliveira e Cesário (2007) afirmam que o funcionalismo é uma teoria que, em consonância com as orientações curriculares nacionais, pode colaborar para o ensino mais democratizado de estruturas linguísticas em uso. Isso se torna possível porque nessa perspectiva teórica, a linguagem é considerada em seu contexto dinâmico e interativo discursivo. Nesse viés, portanto, a intervenção na atividade docente deve propor, mais do que a descrição linguística, a reflexão holística sobre a língua.

Este artigo está organizado da seguinte forma: 1. Introdução; 2. O objeto de estudo; 3. Contextualização da proposta didática; 4. Atividades; 5. Considerações finais; 6. Referências Bibliográficas.

A seguir apresentamos o nosso objeto de estudo de acordo com a tradição gramatical, bem como uma seleção de autores que tratam da auxiliaridade verbal.

2. Objeto de estudo

O nosso objeto de estudo é o verbo em posição V1, figurando em estruturas do tipo [V1 (x) + V2], mas, neste trabalho, apresentamos outros verbos que, por analogia, podem ocupar, assim como chegar, posição V1. Nosso intuito é instigar os alunos a analisarem os sentidos que

V1 pode exercer nas estruturas perifrásticas. A seguir apresentamos alguns autores que versam sobre a estrutura em estudo nesse artigo:

- i. Rocha (2017) afirma que V1 funciona como suporte/ auxiliar para V2 e pode exprimir modo e/ou aspecto na língua portuguesa, envolvendo processos de domínio geral como metáfora e metonímia (Ex. ***Eu cheguei, falei assim... eu lembro que senti que não tava muito bem, eu senti uma falta de ar muito grande eu sentei na cadeira e falei: “ti-a...”*** [LSS M C PPVC]).
- ii. Macedo (2008) apresenta verbos como, ir, pegar e virar, em posição V1 como aspectualizador das orações, com indicação do caráter repentino, súbito e veloz sobre os quais o falante/ouvinte pode inferir surpresa/espanto, frustração/lamento ou irritação/crítica ([...] Depois delevar uma bronca de manhã bem cedo, eu e minha mãe fomos comprar umaroupa igual àquela, mas quando cheguei na loja era a última roupa e ***a moça foi e comprou***. Essa é a minha estória muito azarada. (Rio de Janeiro, informanteF., de 9 a 12anos, 4ª série do ensino fundamental)).
- iii. Martelotta (2011) apresenta um estudo com o verbo *ir*, cuja gramaticalização como auxiliar de futuro em português demonstra que o novo uso de *ir* é inferido a partir de contextos ambíguos, como no exemplo “[...] Ele vai falar com Paulo [...]” (MARTELOTTA, 2011, p. 95). Esse exemplo pode significar: i. Que há um ente que se move até Paulo em um determinado lugar e fala com ele, ou, pode ser apenas, ii. Uma indicação de que a ação acontecerá no futuro.

Como podemos observar, alguns estudiosos se dedicam ao estudo de verbos em posição V1, partindo do pressuposto de que estruturas do tipo [V1 (e) + V2] se expandem na língua e possibilitam a “entrada” de verbos em determinadas posições sintáticas, se gramaticalizando e ocupando posições previstas, tradicionalmente, para verbos como *ter*, *haver* e *ser* (Rocha, 2017).

Bechara (2004) é um exemplo de estudioso das várias funções dos verbos auxiliares na Língua Portuguesa, mas sempre partindo dos verbos *ter*, *haver* e *ser*, que como se sabe, são os que mais atuam como auxiliar/suporte em construções complexas. Por sua vez, Rocha Lima (2003) considera em seus estudos que além dos auxiliares canônicos, há outros verbos em português, como é o caso dos verbos *querer*, *estar*, *ficar* e *ir*, que podem exercer função de verbo auxiliar.

Almeida (2005) apresenta, em sua *Gramática Metódica da língua Portuguesa*, um estudo minucioso da categoria *verbo*. Para ele, verbo é toda palavra que indica ação e se difere das outras categorias por princípios semânticos e morfológicos. É uma classe de palavras que exprime ideia de tempo, modo, voz, pessoa e número e, muitas vezes, algumas formas verbais recebem o auxílio de outros verbos. Segundo Almeida (2005), como a maioria dos gramáticos, são auxiliares autênticos *ser*, *ter*, *haver* e *estar*:

Em português, os auxiliares *ter* e *haver*, seguidos da preposição *de* e de um infinitivo (*tenho de louvar* ou *hei de louvar*, *tinha de louvar* ou *havia de louvar* etc.) formam locuções verbais, que significam resolução ou obrigatoriedade de praticar uma ação. Tais circunlóquios implicam sempre ideia de futuro e em latim se traduzem pelo participio futuro seguido do verbo *sum*, conjugado no tempo em que se necessita. (ALMEIDA, 2005, p. 257)

Almeida (2005), afirma que a locução verbal é a expressão de uma ação por meio de uma frase, que pode ser constituída de dois ou mais verbos, sendo que sempre que isso acontece a ação é expressa pelo segundo verbo, ficando o primeiro verbo responsável por representar o modo, o tempo, a pessoa ou a ideia acessória da ação (p. 224). Para o autor, as locuções verbais se dividem em quatro tipos: 1. Que indicam passividade (*ser*); 2. Que indicam linguagem projetada (*ter* e *haver*); 3. que indicam continuidade, frequência ou reiteração da ação (*estar* seguido do gerúndio ou do infinitivo impessoal do verbo principal através da preposição *a*); 4. que indicam começo ou desenvolvimento gradual da ação.

Segundo vários estudos, inclusive os que consultamos para o desenvolvimento dessa pesquisa, os verbos auxiliares podem exercer várias funções e o comportamento gramatical desses itens, a nosso ver, precisa fazer parte da análise linguística em sala de aula a partir de atividades que considerem o contexto comunicativo e um diversificado aparato textual.

3. Funcionalismo e documentos oficiais no ensino de Língua Portuguesa

Para Hopper (1998), a gramática sempre emerge dos usos particulares dos falantes e da rotinização desses usos. Ou seja, segundo ele, novas camadas emergem e interagem com camadas antigas, num processo de coexistência, no qual diferentes formas servem a uma mesma função (estratificação), ou uma mesma forma desenvolve várias funções que se

diferenciam da sua prototipicidade (divergência).

Sweetsier (1990), ao tratar do conceito de gramaticalização, afirma que as formas linguísticas possuem caráter polissêmico, com a aquisição de novas funções às formas existentes. Tendo em vista que a língua está em constante variação e mudança e que isso ocorre não só na forma, mas também na função, os estudos gramaticais empenhados em sala de aula precisam considerar a realidade dos falantes, em seu processo de comunicação, os objetivos discursivos, levando em conta os princípios cognitivos e funcionais ou seja, (...) os aspectos que fazem parte do falante, de modo constitutivo, e, também, da própria interação com o meio do qual faz parte, tendo em vista as intenções impregnadas na comunicação em virtude de alcançar fins específicos e determinados (Cf. MARTELOTTA, 2013).

Cabe ao professor de língua portuguesa associar o empenho criativo do falante para se comunicar com os recursos que a língua dispõe a partir do que é tradicionalmente estabelecido na gramática. Pois, para o funcionalismo linguístico gramática e uso da língua não são blocos díspares, mas, metaforicamente, podemos dizer que são como faces que compõem uma mesma moeda, ou seja: o discurso. Portanto, as situações reais de comunicação são o que interessam ao professor e ao aluno. E, a sala de aula não pode abster o aluno de conhecer os dois lados da moeda. Não é proveitoso. Não é rentável. E, não é cognitivamente produtivo. É necessário remodelar o ensino de gramática, pois a língua é dinâmica e moldada pelo uso, numa relação de reciprocidade, na qual gramática e discurso se constituem mutuamente (Cf. MARTELOTTA, 2013). Isso implica ensinar a variedade padrão considerando, também, o que não está prescrito.

Consideramos que a intervenção a que nos propusemos provoca o aluno no sentido de pensar na categoria verbal e na sua funcionalidade sintática e semântica e leva o professor a uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa. Para isso, ancoramo-nos na proposta funcionalista e consideramos que o uso modela a língua e que a gramática e o discurso estão vinculados para possibilitar a mutação da sintaxe e das formas linguísticas. Além disso, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Língua Portuguesa, o funcionalismo linguístico defende o estudo da língua considerando que ela é o resultado da junção de elementos linguísticos e extralinguísticos e, por isso, a gramática não pode estar desvinculada do contexto, do uso linguístico concreto e dos discursos reais. Esta visão tira o aluno de um posicionamento

coadjuvante para protagonista do seu processo de aprendizado da língua.

Os PCNs (1998) consideram que para dominar a linguagem e a língua, o aluno precisa perceber que as suas práticas sociais estão relacionadas com os conteúdos vistos na escola. Ou seja, O domínio da linguagem precisa ser o resultado de uma “atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística” (PCNs, 1998, p. 20), condições de possibilidade de plena participação social.

O Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da educação afirma que o objetivo da educação básica é; “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Portanto, é papel da escola construir um ambiente de aprendizagem no qual os discentes tenham acesso ao maior número de textos possíveis, sendo a aula de português um ambiente propício para isso, apesar de não ser o professor de língua materna o único responsável por esse compromisso.

Outro documento que discorre sobre o ensino de português no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo eixo para o ensino de Língua Portuguesa está centrado na análise e na reflexão linguística e tem como foco o balizamento das competências e habilidades dos alunos das redes públicas e privadas dentro do território nacional. É verdade que o documento passa por críticas sobre a sua necessidade ou mesmo sobre a sua relevância, dado que muito do que nele se apresenta é oriundo de documentos anteriores, mas nos abstermos desse debate, pois todo documento é passível de melhoria e é, de alguma forma, resultado de reflexões anteriores. Então, questionar se a proposta para o estudo de língua portuguesa apresentada na BNCC visa a análise linguística ou apenas o ensino de gramática, não é objetivo desse artigo. Mas, valendo-nos de termos como “língua em uso”, “práticas sociais” e “texto”, apresentamos como a BNCC pode ser considerada a partir do resultado do caminho já percorrido nos documentos anteriores a BNCC:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas buscando atualizá-las em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]. Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua histó-

Como vemos, a linguagem é um lugar de interação (Cf. GERALDI, 1984) e, texto e contexto são respectivamente unidade de trabalho e lugar de materialização ou produção da língua. Nesta direção, o uso significativo da língua está diretamente relacionado com as atividades de leitura, escuta e produção de textos nas mais variadas mídias e semioses. (Cf. BRASIL, 2018). Nessa direção A BNCC apresenta quatro eixos: 1. Oralidade; 2. Leitura/escrita; 3. Produção; 4. Análise linguística. Esses eixos, também assunto para discussões sobre a relevância do documento, a nosso ver, contempla o que consideramos ser uma visão holística para o ensino de língua portuguesa. O Funcionalismo linguístico abrange vários pressupostos que também aparecem nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil, possibilitando a elaboração de aulas nas quais a categoria verbal seja vista para além das fronteiras da tradição gramatical.

Diante do exposto, ficam claras as evoluções dos estudos linguísticos que impulsionaram estudos diversificados acerca da língua e, conseqüentemente, da gramática. Isso explica a origem das tradições gramaticais disseminadas na escola, e justifica a escolha por um ensino de gramática que se paute, principalmente, nos usos reais dos usuários da língua, levando em consideração as variedades intrínsecas aos contextos comunicativos e interacionais que dispõem de objetivos e finalidades diversificadas.

Há necessidade de se tratar desse tema, tendo em vista que muitos pesquisadores abordam o uso dos livros didáticos em aulas de língua portuguesa no Brasil, de maneira geral, como correspondente à abordagem tradicional, ainda que a proposta dos PCNs (Cf. BRASIL, 1997; 1998) para o ensino de Língua Portuguesa, no que tange à gramática, seja inovadora e prevê o uso da língua pelos falantes em suas várias modalidades. Portanto, há um hiato entre o que sugerem os documentos oficiais e as práticas didáticas no ensino da língua portuguesa, sendo relevante que o professor e pesquisador proponha alternativas para adequação da práxis com os documentos que regem as práticas de ensino no Brasil.

As orações complexas figuram como um dos conteúdos trabalhados nas séries finais do ensino fundamental e a sua abordagem é apresentada nos livros didáticos utilizados em escolas públicas e particulares no Brasil, na maioria das vezes, sempre com foco nas relações sintáticas. Contudo, se considerarmos os documentos oficiais, há uma assonância desses com as abordagens adotadas, pois, para haver um trabalho que

contemple uma abordagem mais próxima das novas propostas e diretrizes curriculares, é necessário ultrapassarmos o estudo da forma e proporcionarmos aos nossos alunos o estudo das funcionalidades linguísticas, abrangendo os contextos e os propósitos comunicativos.

Na próxima seção contextualizamos a nossa proposta didática, que se direciona para alunos do fundamental II, mais especificamente, turmas do 9º ano.

4. Contextualizando a proposta didática

O propósito deste artigo é contemplarmos turmas do 9º ano do ensino fundamental II e, para tanto, optamos por trabalhar com 1 turma de controle, cuja metodologia se mantenha nos contornos tradicionais. Esta turma servirá para observarmos se há alteração nos resultados obtidos se comparados com as turmas participantes, nas quais será aplicada uma metodologia de base funcionalista.

A sequência didática é dada a partir de 3 diferentes recursos textuais, sendo eles: 1. O texto jornalístico escrito e falado; 2. Entrevista; 3. Artigo de opinião. A escolha se deu a partir da aproximação dos gêneros em questão com a língua falada, portando, mais próximos da língua em uso real.

A seguir demonstramos como os recursos textuais podem ser aplicados, tanto na turma de controle, quanto nas turmas efetivamente participantes. Observa-se recortes nos recursos textuais utilizados para que o presente artigo pudesse comportar os recursos.

Texto 1a – Jornalístico

INVASÃO DA UCRÂNIA | ‘PARECE REALIDADE PARALELA’: COMO A TV RUSSA ESTÁ RETRATANDO A GUERRA

Simona Kralova e Sandro Vetsko-BBC Monitoring-2 março 2022

Não há ilustração melhor da realidade alternativa da guerra na Ucrânia apresentada pela mídia estatal russa do que o ocorrido na terça-feira, 1º/03. Enquanto a TV BBC World abriu seu boletim de notícias com relatos de um bombar-

deio russo a uma torre de televisão em Kiev, a TV russa estava anunciando que era a Ucrânia a responsável pelos ataques em suas próprias cidades.

[...] ³²

Na terça-feira, porém, a grade foi interrompida às 5h30, horário de Moscou (23h30 do dia anterior no horário de Brasília). Os apresentadores anunciaram que a programação da TV foi alterada “devido a eventos sabidos”, e haveria mais notícias e atualizações. O boletim então sugere que os relatos sobre a destruição de equipamentos militares russos pelas forças ucranianas são falsos e projetados para “enganar espectadores inexperientes”.

“Continuam a circular na internet filmagens que não podem ser descritas como nada além de falsas”, explicou o apresentador, enquanto o espectador via fotografias do que era descrito como “manipulações virtuais sem sofisticação”.

No final da manhã, às 8h no horário de Moscou (2h no horário de Brasília), a reportagem da BBC sintonizou no boletim matinal do canal de televisão NTV, de propriedade de uma subsidiária da Gazprom, empresa controlada pelo Kremlin. O noticiário concentra-se quase que exclusivamente em eventos ocorridos em Donbas, região no leste da Ucrânia onde, em 24 de fevereiro, a Rússia declarou que estava iniciando sua “operação militar especial” para “desmilitarizar e desnazificar” a Ucrânia.

Não há qualquer menção ao comboio militar de quilômetros de extensão que está serpenteando Belarus, no norte, em direção a Kiev, capital da Ucrânia. No Reino Unido, esse é o principal assunto no boletim de notícias da BBC Rádio 4 meia hora depois.

Para o trabalho com esse texto, solicitaríamos aos alunos da turma de controle que circulassem as perífrases verbais encontradas e que identificassem o verbo auxiliar e o verbo

³² Parte do texto foi subtraído neste artigo, por uma questão de quantidade de laudas. Mas, pode ser conferido completo acessando o link: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-60586727>; último acesso em 10/03/2022.

principal em cada uma delas. Para a turma participante, a solicitação se estenderia para, além de identificar quais seriam as perífrases verbais, apontar quais os sentidos poderiam ser atribuídos a V1 em tais estruturas.

Texto 1b- Jornalístico – recurso áudio visual.

Trata-se de vídeo informativo, publicado no dia 10 de Março de 2022, com o título:

Qual é a posição do Brasil sobre a invasão russa à Ucrânia?

O trabalho com recurso audiovisual, como entrevistas, trechos de filmes e reportagens, em sala de aula de língua portuguesa é uma ferramenta interessante quando se trata na análise da língua em uso real. Por isso, atrelamos aos textos escritos tal atividade que possibilitaria ao aluno observar, além das palavras, o contexto comunicativo e, até mesmo, a linguagem não verbal embutida no ato de fala. Nesse intuito, para a turma de controle, solicitaríamos que os alunos escrevessem em seu caderno, caso ouvissem alguma perífrase verbal dita no contexto comunicativo do vídeo. Já aos alunos da turma participante, além de encontrarmos no vídeo as estruturas em estudo, identificando quem seria o auxiliar verbal, induziríamos os alunos a analisarem quais as funções desses verbos auxiliares dentro do contexto e qual a relação entre a forma e o significado para com o gênero textual em estudo. Seriam levantadas, também, questões pragmáticas envolvidas no contexto comunicativo. <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-60690024>.

Texto 2

Entrevista feita ao professor de Relações Internacionais da UnB, Antonio Ramalho, publicada na página da internet do G1 (Canal da Rede Globo de Televisão do Brasil). Entre as respostas dadas por ele estão:

a. “Vai depender das negociações que estão em curso entre as partes, mas é muito claro que não existe uma saída diplomática fácil.”

b. “Se a Ucrânia não tivesse resistido como vem resistindo, teria dado certo para Putin. Mas talvez ele tenha subestimado Volodymyr Zelensky, presidente da Ucrânia.”

c. “É um período muito turvo, de muita névoa. Não só a névoa própria da guerra, mas do ponto de vista da política internacional. E há muitas surpresas: o discurso do chanceler alemão [Olaf Scholz] ao parlamento foi impressionante. Isso é uma mudança de posição da Alemanha no que diz respeito a sua política de defesa desde a 2ª Guerra. E é uma mudança profunda, que cala fundo na alma alemã. A gente não está falando de fanfarrões, de bufões, a gente está falando de lideranças muito comedidas, muito sólidas, muito firmes. É um nível de união observada entre as potências europeias surpreendente até para os europeus.”

<https://g1.globo.com/mundo/ucrania-russia/noticia/2022/03/03/como-a-guerra-na-ucrania-pode-acabar-especialistas-analisam-o-conflito.ghtml>

O gênero entrevista se torna uma boa ferramenta para representar a língua falada em contexto real de comunicação, dado que se trata, geralmente, da transcrição da fala de alguém. Para a análise do texto 2, na turma de controle, novamente, sugerimos que o tratamento do assunto estudado seja em termos tradicionais, momento no qual o aluno fará uma atividade de leitura para reconhecimento e transcrição de tais estruturas em seu caderno pessoal. Já para a turma participante, delineamos um caminho no qual seja solicitado uma análise do perfil socioeconômico do entrevistado, a partir de opiniões e observações dos alunos sobre a linguagem empregada. Supondo que eles percebam que se trata de alguém com um bom nível de educação formal, o prosseguimento da atividade se dá em conduzir os alunos a pensar a respeito do uso das perífrases verbais em relação a escolaridade dos falantes do Português e da possibilidade de maior expressividade a partir do uso das estruturas perifrásticas. Além disso, seria dedicado um tempo para a análise de cada verbo em posição VI encontrado no texto lido, suscitando, outra vez, a questão dos sentidos que ele exerce na oração como um todo.

Texto 3- Artigo de opinião

Como atividade final para as turmas participantes, propomos a

produção de um artigo de opinião, cujo intento é que os alunos trabalhem com textos que mais se aproximem da língua falada.

Esta proposta didática é de natureza quali-quantitativa, interpretativista, que supõe a contabilização dos resultados obtidos na turma de controle e nas turmas participantes, considerando para isso aspectos discursivos, sintáticos, semânticos e pragmáticos que envolvem estruturas complexas do tipo [V1(x) + V2] na língua portuguesa falada no Brasil.

A organização didática para aplicação da proposta se deu da seguinte maneira:

1. Atividade de sondagem para todas as turmas (controle e participantes), a respeito do conhecimento prévio dos alunos sobre a classificação de V1 e V2 em estruturas perifrásticas. Para isso, os alunos são convocados a colaborar na confecção de um *brainstorm*³³ de ideias na lousa, caderno ou folha de papel, direcionados pelo professor com perguntas, como: a. Qual é o verbo principal na frase “Ela foi e disse tudo na cara dele”? b. Como você chegou a tal conclusão? c. Na frase “Ele estava chorando”, qual é o verbo principal, qual função desse verbo? E, o outro verbo exerce qual função, o que ele expressa? Porque V1 é necessário? Poderíamos dizer a mesma coisa sem a presença de V2? V2 poderia ser substituído?

A partir das respostas dos alunos o professor tem a oportunidade de falar dos verbos auxiliares canônicos e de outros verbos que podem ocupar posição V1.

2. Exposição do texto jornalístico escrito e falado na turma participante para suscitar discussões a respeito da função semântico pragmática das estruturas perifrásticas presentes neste gênero textual. E, exposição sistematizada para a turma de controle, numa abordagem tradicional, com apresentação do texto escrito, apenas.

3. Apresentação de uma entrevista para a turma de controle, solicitando que eles grifem no texto escrito as perífrases verbais. E, apresentação de duas entrevistas ao grupo parti-

³³ Em tradução literal, **brainstorm** significa “tempestade de ideias”. Trata-se de uma técnica criada em 1942 que consiste em deixar o pensamento fluir, sem muitos filtros, podendo ser utilizada em diferentes situações.

cipante, nas quais os entrevistados se diferenciam pela classe social e pelo nível de educação formal. A esse grupo são levantadas questões extralinguísticas que podem influenciar o uso de estruturas complexas.

4. Solicitação para que os alunos da turma participante produzam um pequeno artigo de opinião a respeito dos conflitos armados na Europa em 2022, se utilizando de estruturas perifrásticas, propositalmente. E, para os alunos da turma de controle será dado um exercício de identificação, nos termos tradicionais.

5. Considerações finais

Para a composição deste artigo, fizemos um rápido percurso nos pressupostos teóricos do Funcionalismo Linguístico e nos documentos oficiais que regem a educação em território brasileiro. O nosso intento foi mostrar que é possível aplicar uma intervenção pedagógica que considere a consonância entre a teoria escolhida para substanciar a prática do professor em sala de aula e as proposições e orientações curriculares nacionais, como os PCNs e a BNCC. Além disso, propomos a aplicação de atividades didáticas para turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, considerando o texto como principal recurso, bem como a variedade de textos como mecanismo enriquecedor para as aulas de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva. 1986.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 36. ed., SP: Companhia Editora Nacional, 1997.

_____. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed., Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1999.

_____. *Moderna Gramática Portuguesa: cursos de 1º e 2º graus*. 20. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao

BRASIL. LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educacional*. Lei 9394/96

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-8

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

HALLIDAY, M.A.K. The functional basis of language. In: BERNSTEIN, B. (Ed.). *Class, codes and control 2: applied studies towards a sociology of language*. Vol. IV of Primary socialization, language and education, ed. by B. Bernstein. Routledge & Kegan Paul, 346-66. Reprinted in Halliday, 1973, *Explorations...*, p. 22-47

HALLIDAY, M.A.K. (1973), The functional basis of language. In: BERNSTEIN, B. (Ed.), *Class, codes and control 2: applied studies towards a sociology of language*, vol IV of *Primary socialization, language and education*, ed. by B. Bernstein. Routledge & Kegan Paul, 346-366. Reprinted in Halliday (1973), *Explorations...*, 22-47.

HEINE, Bernd. *Auxiliaries: Cognitive Forces and Grammaticalization*. New York: Oxford University Press, 1993.

HOPPER, Paul J.; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

KOCH, I. V.; VILELA, M. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTELOTTA, E. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Nayara Crisley Barreto Brasil Farias. *Um estudo sociofuncionalista do verbo chegar na língua portuguesa: abstratização dentro e fora de estruturas perifrásticas*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. 138f.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 35. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

_____. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

COMBATES EM FAVOR DO PORTUGUÊS: GLOTOPOLÍTICA NO BRASIL EM PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA

Thiago Zilio-Passerini (PUC-SP)

thizilio@yahoo.com

RESUMO

Ao longo da história de uma língua, inúmeras são as ocasiões em que os utentes tentam legislar sobre ela. Neste trabalho, apresentamos duas dessas tentativas, com o objetivo de situá-las, em uma perspectiva historiográfica, no campo dos estudos de glotopolítica do Brasil. Do ponto de vista historiográfico, elegemos, como horizonte de retrospectão, o século XIX, a fim de verificarmos a existência de movimentos de continuidade e/ou ruptura no pensamento linguístico presente nas fontes examinadas. O *corpus* selecionado é composto por dois projetos de lei, que circularam no entresséculos XX-XI. O primeiro, de autoria de Aldo Rebelo, foi protocolado em 1999. O segundo, assinado por Guilherme Derrite, veio a público em 2020. Como referencial teórico, no campo da glotopolítica, partimos dos postulados de Guespin e Marchesi (1986), Calvet (2007), Pereira e Costa (2012), Savedra e Lagares (2012) e Lagares (2018). Com relação à historiografia linguística, utilizamos os estudos de Auroux (2014 [1992]), Altman (2004 [2003]), Koerner (2014) e Swiggers (2010). Os resultados mostram que, em diversos momentos, houve uma continuidade no pensamento oitocentista, sobretudo no que se refere à ideia de língua, concebida sob uma ótica claramente prescriptivista.

Palavras-chave:

Glotopolítica. Historiografia linguística. Projetos de lei.

RESUMEN

A lo largo de la historia de una lengua, son innumerables las ocasiones en que los usuarios intentan legislar sobre ella. En este trabajo, presentamos dos de esos intentos, con el objetivo de ubicarlos, en una perspectiva historiográfica, en el campo de los estudios de la glotopolítica en Brasil. Bajo la perspectiva historiográfica, elegimos el siglo XIX como horizonte de retrospectación, con el fin de comprobar la existencia de movimientos de continuidad y/o ruptura en el pensamiento lingüístico presente en las fuentes examinadas. El *corpus* seleccionado está compuesto por dos proyectos de ley, que circularon en los siglos XX-XI. El primero, de Aldo Rebelo, fue publicado en 1999. El segundo, firmado por Guilherme Derrite, en 2020. En el campo de la glotopolítica, partimos de los postulados de Guespin y Marchesi (1986), Calvet (2007), Pereira y Costa (2012), Savedra y Lagares (2012) y Lagares (2018). En el campo de la historiografía lingüística, utilizamos los estudios de Auroux (2014 [1992]), Altman (2004 [2003]), Koerner (2014) y Swiggers (2010). Los resultados muestran que, en diferentes momentos, hubo continuidad en el pensamiento decimonónico, especialmente en lo que se refiere a la idea de lenguaje, concebida desde una perspectiva claramente prescriptivista.

Palabras clave

Glotopolítica. Historiografía Lingüística. Proyectos de ley.

1. Considerações iniciais

No decorrer da história, os falantes de determinada língua buscam, de inúmeras formas, agir sobre ela. Neste trabalho, tratamos de algumas dessas tentativas, com o escopo de situá-las, em uma perspectiva historiográfica, no campo da glotopolítica do Brasil. Para tanto, elencamos, como horizonte de retrospectiva (Cf. AUROUX, 2014 [1992]), o século XIX, a fim de estabelecermos a existência de movimentos de continuidade e/ou ruptura no pensamento linguístico presente nas fontes examinadas.

O *corpus* da pesquisa é composto por dois projetos de lei que circularam no entresséculos XX-XXI. O primeiro deles, protocolado em 1999 e de autoria de Aldo Rebelo, tencionava, sobretudo, combater os estrangeirismos. Já o segundo, assinado pelo deputado Guilherme Derrite e protocolado em 2020, visava a coibir o uso da linguagem neutra.

Como referencial teórico, no campo da glotopolítica, partimos dos postulados de Guespin e Marchelesi (1986), Calvet (2007), Pereira e Costa (2012), Savedra e Lagares (2012) e Lagares (2018). Com relação à historiografia linguística, utilizamos os estudos de Auroux (2014 [1992]), Altman (2004 [2003]), Koerner (2014) e Swiggers (2010), sobretudo no que se refere ao método de análise. Ademais, lançamos mão de outras fontes meta e epi-historiográficas, a fim de caracterizar as ideias linguísticas vigentes no período estudado.

Para melhor apresentarmos os resultados, o presente texto está dividido em cinco partes, além destas considerações iniciais e das considerações finais. Inicialmente, focalizamos os pressupostos teóricos concernentes à glotopolítica, no sentido de justificar a escolha terminológica adotada. Na sequência, ocupamo-nos da historiografia linguística, de cujo método nos valem para analisar o material selecionado. Posteriormente, traçamos um breve panorama do século XIX, com vista a salientar as principais ideias linguísticas vigentes no período. Por fim, examinamos, em seções individuais, as fontes selecionadas.

2. Sobre glotopolítica e política linguística

Ao longo da história, diversas têm sido as ocasiões em que os seres humanos refletem sobre as línguas. No entanto, não se trata de um pensamento arbitrário e despretensioso, até porque elas não têm vida independente, apartada de questões de ordem e natureza diversas. Nos di-

zeres de Bagno (2011),

Para se falar de uma língua, é preciso construí-la, fabricá-la, dar um nome a ela, atribuir-lhe propriedades, características, personalidade, índole. E esse é um trabalho empreendido não somente pelo linguista [...] mas também (e talvez sobretudo) pelos falantes comuns [...] (BAGNO, 2011, p. 357)

Nesse sentido, o ato de ‘construir’ ou ‘fabricar’ uma língua é também político, na medida em que envolve uma série de interesses, principalmente das classes dominantes. São elas que, desde o início da gramatização³⁴ dos vernáculos, serviram como modelo. Dito de outro modo, a variedade falada por uma pequena parcela de determinada população quase sempre figurou como ‘norma’ à qual se atribuía prestígio.

O processo de construção de representações linguísticas (Cf. PE-REIRA; COSTA, 2012) vai além da confecção de gramáticas e dicionários. Como bem assinalou Bagno (2011), os ‘falantes comuns’ têm um peso muito grande nesse processo, pois acabam por reproduzir alguns (pré)conceitos arraigados nas sociedades quanto o assunto é língua e, sobretudo, quando se busca definir o que ela (não) é.

Partindo dessa premissa, em muitos momentos, ocorrem intervenções que partem daqueles que são considerados aptos a ‘legislar’ sobre as línguas. E aqui adentramos o campo da política linguística que, segundo Calvet (2007), é a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”. Em suma, a ‘construção’ de uma língua sempre está ligada a essas ‘grandes decisões’ que visam a lhe garantir um *status*. E não seria temerário dizer que, delas, o povo quase nunca participa, até porque costumam refletir o pensamento das elites intelectuais.

Além das ‘grandes decisões’ que envolvem o *status* de uma língua, bem como a sua preservação, sua identidade, entre outros aspectos, existem inúmeras ações que recaem sobre ela, mas que não são praticadas por agentes ‘institucionalmente’ reconhecidos, ou seja, gramáticos, linguistas ou até mesmo o Estado. De acordo com Bagno (2011), os falantes – isto é, a sociedade como um todo – têm práticas linguisticamente centradas de grande relevância. E aqui entramos no terreno da glotopolítica.

De início, esclarecemos que o termo tem duas principais acep-

³⁴ Segundo Auroux (2014 [1992]), a gramatização é processo massivo de produção de gramáticas e dicionários de determinada língua.

ções. Na primeira, a glotopolítica é entendida como “(...) toda e qualquer ação sobre a linguagem, nos mais diversos âmbitos e níveis (...) deixando explícito que toda decisão sobre a linguagem tem efeitos políticos” (LAGARES, 2018, p. 32). Em comparação com o conceito de política linguística, notamos que se trata de uma perspectiva mais ampla de pensar essas variadas ‘ações’ sobre a linguagem – e consequentemente sobre a(s) língua(s)–, levando em conta toda e qualquer ação que incide sobre ela.

Com relação ao segundo significado do termo, a glotopolítica pode ser entendida como o campo de pesquisa que se ocupa das questões anteriormente mencionadas. Guespin e Marcellesi (2016 [1986]) sintetizam ambas as acepções da seguinte forma:

O termo glotopolítica pode ser usado com duas finalidades: para evocar práticas e para designar a análise. A glotopolítica, portanto, é ao mesmo tempo uma prática social, da qual ninguém escapa [...] e pode se tornar uma disciplina de pesquisa, um ramo hoje necessário da sociolinguística. (GUESPIN; MARCELLESI, 2016 [1986], p. 13)

Estabelecidas as distinções, tendo em vista o *corpus* selecionado para este trabalho, seria lícito questionar se não deveríamos tratá-lo como uma política linguística, dado o peso legal de que se reveste e pelo fato de envolver as ‘grandes decisões’ mencionadas por Calvet (2007). A nosso ver, embora esses documentos se situem em uma esfera ‘jurídica’, não podemos nos esquecer de que figuram como ‘pretensões’ de legislar sobre a língua. Ademais, embora tenham sido protocolados por pessoas que ocupam um local de destaque na sociedade – no caso, os políticos –, é lícito ponderar até que ponto isso é suficiente para conferir o *status* de política linguística a esses projetos. Por essa razão, optamos por tratá-los como ações glotopolíticas.

3. Sobre a historiografia linguística

A historiografia linguística configura-se como uma nova forma de escrita e interpretação da história da linguística, baseada em uma perspectiva crítica. Partindo desse pressuposto, essa proposta abarca

[...] questões que estejam além da dimensão do conhecimento acerca da linguagem, relacionando-se com o papel dos agentes no desenvolvimento do conhecimento e da dimensão social que identifica o contexto e suas influências sobre o conhecimento linguístico. (BASTOS; PALMA, 2004, p. 18)

Em outras palavras, a historiografia linguística trabalha com a perspectiva de compreensão do conhecimento linguístico, considerando aspectos de vária ordem, e não somente o conhecimento sobre a linguagem ‘em si mesmo’. Trata-se, portanto, de uma visão mais ampla, considerando “(...) não só a dimensão cognitiva do desenvolvimento da disciplina, a chamada ‘dimensão interna’, mas também a sua dimensão individual e social, chamada ‘externa’” (ALTMAN, 2004 [2003], p. 29).

Segundo Koerner (2014), a nova forma de escrever e interpretar a história deve se basear em princípios, que ordenam o processo de reconstrução do conhecimento linguístico ao longo do tempo. Nesse sentido, o teórico propõe que o historiógrafo se norteie por três procedimentos básicos: o de contextualização, o de imanência e o de adequação.

A contextualização corresponde ao momento em que o pesquisador procura fazer o levantamento do ‘clima de opinião’ do recorte temporal proposto. Para isso, são trazidos à baila os aspectos concernentes à ‘dimensão externa’ – nos dizeres de Altman (2004 [2004]) – do conhecimento linguístico, mas que podem tê-lo influenciado.

No que se refere à imanência, ela se liga à análise documental propriamente dita. E aqui fazemos uma observação referente às fontes das quais o historiógrafo pode lançar mão. Apesar de os instrumentos linguísticos serem, por excelência, as gramáticas e os dicionários (Cf. AUROUX, 2014 [1992]), atualmente outras fontes são aceitas, desde que seja possível extrair delas questões linguísticas.

Já o princípio de adequação diz respeito à aproximação do conhecimento linguístico reconstruído com aquele vigente no momento em que se encontra o historiógrafo. Vale à pena ressaltar que esse princípio não é obrigatório, ou seja, o pesquisador pode ou não se valer dele, caso seja necessário, por exemplo, compreender conceitos muito distantes dos vigentes.

Swiggers (2010), por sua vez, apresenta bases um pouco distintas. Segundo o teórico, a historiografia linguística deve partir de uma fase heurística, rumo a uma fase hermenêutica, passando por uma análise argumentativa e por uma síntese histórico-comparativa. Nesse percurso, estabelece-se um campo, do qual constam alguns elementos imprescindíveis ao labor historiográfico, quais sejam: as estruturas/fatos linguísticos, a reflexão e a descrição linguística, bem como a meta e a epi-historiografia. Com relação à meta-historiografia, ela concerne ao conhecimento produzido sobre a historiografia. Já no campo da epi-

historiografia, entram os componentes biobibliográficos pertinentes ao recorte temporal estabelecido.

Como podemos perceber, a proposta de Koerner e a proposta de Swiggers não são excludentes. Pelo contrário, complementam-se e, em grande medida, se relacionam. Por essa razão, valemo-nos da perspectiva preconizada por ambos os teóricos, já que o nosso propósito é situar ações glotopolíticas no Brasil sob uma perspectiva historiográfica. Para tanto, também lançamos mão de outro conceito caro à historiografia linguística: o de horizonte de retrospectão (Cf. AUROUX, 2014 [1992]). Ele concerne, especificamente, ao recuo que o historiógrafo faz, no tempo, a fim de perscrutar possíveis relações entre o período que pretende reconstruir e os anteriores. No caso de nosso trabalho, como já informamos, nosso retorno se dá ao século XIX.

4. Questões linguísticas oitocentistas: horizonte de retrospectão

É justamente no período posterior à Independência que devemos concentrar nossos esforços no sentido de entender como se construiu o conhecimento linguístico no Brasil, a fim de verificarmos as continuidades e as rupturas em relação a esse conhecimento em textos que circularam e circulam no Brasil mais de um século depois. De acordo com Pinto (1978), o saldo dos estudos oitocentistas aqui desenvolvidos denota certa falta de “informação e formação linguística” por parte daqueles que os empreenderam. *Grosso modo*, esses estudos

[...] processavam-se muitas vezes ao sabor das polêmicas ou de circunstâncias propícias, de forma que raramente estiveram ausentes argumentos de ordem subjetiva, postos a serviço das conveniências pessoais do interessado, ou de seus ideais nacionalistas. (PINTO, 1978, p. XLV)

Embora o balanço feito não seja muito animador, não se pode negar que o período, se comparado aos anteriores, foi de intensa produção. Chamamos a atenção para as polêmicas mencionadas pela autora. Elas foram de grande relevância para a atividade intelectual da época e abarcaram diversos assuntos, entre eles questões de língua. José de Alencar é um célebre expoente dessas contendas, já que, em alguns momentos, protagonizou algumas delas, entre outras razões, pelo fato de se valer de inúmeros estrangeirismos em suas obras – aspecto repreendido por alguns intelectuais da época, como prova da atmosfera nacionalista que imperava (Cf. ZILIO-PASSERINI, 2020).

Essa postura de não aceitação resvalava em uma questão que se

fixou na história do português antes mesmo do século XIX: o purismo linguístico. Segundo Manzolillo (2015, p. 74), esse conceito se relaciona em grande medida “(...) à noção de empréstimo, especialmente entre os séculos XVIII e XX, época de grande influência francesa no mundo, inclusive no Brasil e em Portugal, que viveram então período de grande galicofobia (...)”.

No período em questão, também toma força o processo de gramatização no país, conforme assinalam Fávero e Molina (2006). Nesse sentido, merece destaque a obra de Júlio Ribeiro, que inaugura o período ‘científico’ da gramática brasileira. Trata-se de reflexões com base nos estudos histórico-comparativos que vicejavam na Europa e que aqui chegaram via Portugal, sobretudo por meio das pesquisas de Leite de Vasconcellos e de Adolpho Coelho.

Apesar dessa atmosfera aparentemente ‘inovadora’, é preciso destacar que os compêndios que circularam nunca se livraram das questões prescritivas. A abordagem comparativa e a normativa coexistiam nos textos dos gramáticos do período, a despeito da proposta de valorização da cultura e da identidade nacionais. Em suma, a assunção de uma ‘brasilidade’ não chegou efetivamente ao nível da língua, já que assumir essa característica seria, invariavelmente, dar destaque aos povos indígenas e africanos, cuja influência é indelével no português brasileiro. Pelo contrário, preferiu-se configurar uma ‘norma’ calcada nos moldes eruditos, consequentemente muito próxima da variedade lusitana, como política de europeização e de embranquecimento do país no pós-independência (Cf. ZILIO-PASSERINI, 2017).

5. *O combate aos estrangeirismos: projeto de lei 1676/99, de Aldo Rebelo*

No ano de 1999, Aldo Rebelo protocolou um projeto de lei que dispunha “sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa” (REBELO, 1999, p. 52060). Rebelo é jornalista de profissão, tendo cursado até o quarto ano de direito na Universidade Federal de Alagoas, seu estado de origem. Na vida política, ainda na época da ditadura, em 1977, filiou-se ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB), ao qual estava vinculado quando da redação do projeto.

Em 2001, encontramos o político na Folha de São Paulo, em uma réplica dada às muitas críticas que seu projeto passou a receber desde a

divulgação de sua proposta à imprensa. No texto em questão, ele responde a alguns contendores, entre eles Carlos Alberto Faraco que, no mesmo jornal, algumas semanas antes, publicara o artigo “Guerras em torno da língua”. Nas palavras do deputado,

O projeto de lei 1.676/99, de minha autoria, longe da xenofobia de que é acusado ou de rejeitar contribuições de línguas estranhas (o autor faz referência ao artigo "Guerras em Torno da Língua", de Carlos Alberto Faraco, publicado no *Mais!* de 25/3), tão-somente deseja a valorização da nossa. (REBELO, 2001, [s/p])

Como vemos, Rebelo apresenta o propósito de seu projeto: a valorização da “nossa” língua. Ademais, rebate as críticas de que seria contrário às contribuições de ‘línguas estranhas’. Mais adiante, aprofunda sua linha de raciocínio da seguinte maneira:

Nós não queremos impor o português a ninguém, mas apenas preservá-lo para aqueles que o têm como língua materna e na condição de obrigação constitucional. Ou deveríamos aceitar que a moeda da globalização (o dólar) imponha, além de seus esquemas monetários, seus modelos culturais e também seus padrões linguísticos? [...] (REBELO, 2001, [s/p])

Na perspectiva glotopolítica, o trecho em questão é emblemático no sentido de “preservação” do português. O então deputado federal pretendia criar uma lei a fim de salvaguardar o idioma dos ‘padrões linguísticos’ norte-americanos, vistos como uma ameaça à sua soberania. Sobre isso Savedra e Lagares (2012, p. 16), afirmam que não “(...) existe planejamento linguístico sem que haja um suporte jurídico. Há várias concepções de leis linguísticas”. Entre elas, os autores citam as “(...) leis que tratam da defesa das línguas, seja para promovê-la, por exemplo no plano internacional, seja para protegê-la como um bem ecológico”.

O exemplo do projeto proposto por Rebelo se enquadra claramente na tentativa de proteger o português tal como um bem ecológico. Para manter o ‘ecossistema’ da língua em pleno funcionamento, é necessário não permitir que elementos alheios causem qualquer tipo de dano ou perturbação.

Mais ao fim de seu artigo, Rebelo se vale de um estudo consideravelmente atual na ocasião, a fim de justificar seus argumentos. No caso, tratava-se de uma tese defendida em 1991, ou seja, menos de uma década antes de ele propor o projeto:

Desconfio de que o meu pressentimento tenha base científica, pelo menos em tese de doutorado em linguística que me foi enviada pelo professor Georg Otte, chefe do departamento de letras anglo-germânicas da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. “A Língua In-

glesa enquanto Signo na Cultura Brasileira”, tese de autoria da professora Vera Lúcia Menezes [...]

A linguista da UFMG viu antes deste modesto escriba – seu doutoramento ocorreu em 1991 – que “a língua estrangeira se torna muito mais um instrumento de dominação do que de comunicação, uma vez que a maioria da população não tem acesso a essa língua nem como produtora nem como receptora”. (REBELO, 1999, [s/p])

Como vemos, o político dirige-se à pesquisadora em tom elogioso e a ela se refere como ‘linguista’. Além disso, cita um trecho da tese, que lhe serve como argumento. pois também considera os estrangeirismos excessivos uma espécie de dominação. Apesar da menção a um estudo recente para a época – e produzido por uma linguista, diga-se de passagem – o fato é que, como um todo, o pensamento de Aldo Rebelo apresenta profundas raízes oitocentistas, que se tornam mais nítidas quando analisamos a justificativa de seu projeto de lei.

Para melhor compreendermos as suas convicções, é necessário contextualizar o período em que o projeto de lei circulou, ou seja, a década de 1990, no que concerne ao estado da arte dos estudos sobre a língua. De acordo com Palma e Zilio-Passerini (2020, p. 83), o momento era de polarização: de um lado, havia uma afirmação dos estudos linguísticos, sobretudo após a sua entrada nos PCN; de outro, ainda se empreendiam ações no sentido de divulgar a gramática normativa, por exemplo, na mídia televisiva.

Em suma, o clima de opinião no qual foi escrito e circulou o projeto de lei de Aldo Rebelo também oscilava entre um discurso contrário à gramática normativa, indelevelmente tributado ao trabalho dos linguistas, e um discurso igualmente prescritivista – embora com uma ‘roupagem mais moderna’ – inclusive legitimado pela mídia. Feitas essas considerações, apresentamos alguns trechos do texto.

De saída, o político justifica o seu projeto em virtude de, à época, ocorrer aquilo que ele chama de “verdadeira descaracterização da língua”, face à “invasão indiscriminada e desnecessária de estrangeirismos (...) e de aportuguesamentos de gosto duvidoso, em geral despropositados (...)” (REBELO, 1999, p. 52061, grifo nosso). Mais adiante, ele assim se pronuncia:

Ora, um dos elementos mais marcantes da nossa identidade nacional reside justamente no fato de termos um imenso território com uma só língua, esta plenamente compreensível por todos os brasileiros de qualquer rincão, independentemente do nível de instrução e das peculiaridades regionais de fala e escrita. Esse – um autêntico milagre brasileiro – está hoje

seriamente ameaçado. (REBELO, 1999, p. 52061) (grifo nosso)

Como podemos perceber, o então deputado se vale do argumento da “unidade linguística”, segundo o qual todos os brasileiros estariam, de norte a sul do país ligados pelo mesmo idioma. Segundo Bagno (1999, p. 18), “O fato de no Brasil o português ser a língua da imensa maioria da população não implica, automaticamente, que esse português seja um bloco compacto, coeso e homogêneo”. O linguista também alerta para o fato de que não se deve confundir ‘monolingüismo’ e ‘homogeneidade linguística’.

Apesar de Rabelo não ser contrário a todo e qualquer estrangeirismo, a sua atitude é, em grande medida, purista, pois considera nocivos os empréstimos excessivos do inglês, que busca combater. No entanto, conforme assinalam Guespin e Marcellesi (2016 [1986]),

As decisões de política linguística consistem frequentemente em proibir esse ou aquele empréstimo ou determinada lista de empréstimos, em impor determinada língua na escola, na empresa, na administração. Ora, as coisas não são assim tão simples. Essas decisões pré-fabricadas não levam em conta o mercado da troca simbólica, a complexidade do jogo das práticas de linguagem [...] (GUESPIN; MARCELLESI (2016 [1986], p. 4)

Embora o autor do projeto não leve em conta essa “troca simbólica” – ou ainda que não a considere profícua ao português –, devemos ressaltar a menção ao ‘nível de instrução’ e às ‘peculiaridades regionais’. Nesse sentido, ele revela ter noção da variedade linguística do país, embora a minimize em face de uma unidade à época já refutada pelos linguistas, como mostramos nos dizeres de Bagno (1999).

Em outro momento, o deputado tangencia a questão da mudança linguística, mas se vale de um termo marcadamente oitocentista, que, diga-se de passagem, ainda é comum:

O nosso idioma oficial (Constituição Federal, art. 13, caput) passa, portanto, por uma transformação sem precedentes históricos, pois que esta não se ajusta aos processos universalmente aceitos, e até desejáveis, de evolução das línguas, de que é bom exemplo um termo que acabo de usar – caput, de origem latina, consagrado pelo uso desde o Direito Romano (REBELO, 1999, p. 52061) (grifo nosso)

O vocábulo em destaque é exemplo de uma visão geneticista que predominou no século XIX, quando surgiu a chamada gramática histórico-comparativa. De acordo com Weedwood (2006 [2002], p. 105), o método comparativo se baseava em “(...) princípios pelos quais as línguas poderiam ser sistematicamente comparadas no tocante a seus sistemas

fonéticos, estrutura gramatical e vocabulário, de modo a demonstrar que eram ‘geneticamente’ aparentadas”.

Encaminhando-nos para o fim da justificativa do projeto de lei 1676/99, fica evidente o sentimento nacionalista do autor. No texto, ele o justifica em razão da proximidade da comemoração de 500 anos do início da colonização do Brasil (a que Rabelo chama de ‘descobrimento’). Sua argumentação é encerrada da seguinte forma:

Posto isso, posso afirmar que o PL ora submetido à Câmara dos Deputados pretende, com os seus objetivos, tão-somente conscientizar a sociedade brasileira sobre um dos valores mais altos da nossa cultura - a língua portuguesa. Afinal, como tão bem exprimiu um dos nossos maiores linguistas, NAPOLEÃO MENDES DE ALMEIDA, no Prefácio de sua Gramática Metódica da Língua Portuguesa (28ª ed., São Paulo, Edição Saraiva, 1979), “conhecer a língua portuguesa não é privilégio de gramáticos, senão dever do brasileiro que preza sua nacionalidade. ... A língua é a mais viva expressão da nacionalidade. Como havemos de querer que respeitem a nossa nacionalidade se somos os primeiros a descuidar daquilo que a exprime e representa, o idioma pátrio?”.

No excerto, merece destaque a menção feita a Napoleão Mendes de Almeida, o autor da conhecida “Gramática Metódica da Língua Portuguesa”, publicada em 1943. Vale ressaltar que o gramático tinha uma postura declaradamente reacionária com relação aos assuntos da língua e, mais de uma vez, vociferou contra a linguística em sua conhecida – e polêmica – coluna intitulada “Questões Vernáculas”. Fato curioso é que Aldo Rebelo se refere a Almeida como ‘linguista’, o que certamente o gramático repudiaria, se vivo fosse à época, dada a sua declarada rejeição aos cientistas da linguagem.

6. O combate à linguagem neutra: o projeto de lei 5248/20, de Guilherme Derrite

A questão da linguagem neutra, inclusiva ou não binária tem avultado nos últimos anos. Para compreendermos melhor o cerne da discussão, recorremos a Lagares (2018), que assim se pronuncia:

A linguagem inclusiva, contra o denominado ‘sexismo linguístico’, costuma ser identificada como uma dessas estratégias de linguagem politicamente correta. Considero esse tipo de política especialmente interessante [...] porque, ao propor uma intervenção sobre um aspecto que diz respeito à estrutura gramatical da língua, ela consegue ter diante de si, fazendo forte oposição, quase em bloco, a comunidade científica dos linguistas. (LAGARES, 2018, p. 222)

As observações do autor retratam, em grande medida, o cenário glotopolítico do país com relação ao tema, sobretudo em 2020. Na época, houve uma profusão de discussões das quais tomaram parte especialistas da área de letras, bem como o público em geral. O contexto em que se desenvolveram esses debates – para não dizermos polêmicas, em termos oitocentistas – envolvia o recrudescimento da polarização política do país. Sobre esse aspecto, nos dizeres de Rocha (2020):

Há uma demanda em jogo que é preciso ser esclarecida a quem não detém o conhecimento científico e essa demanda deve ser assumida por quem se vê como a voz e a resistência destes infelizes que são influenciados culturalmente para a distorção [...] (ROCHA, 2020, p. 167)

No caso da linguagem inclusiva, não foi diferente. Um exemplo claro pode ser encontrado na matéria publicada em dezembro de 2020 por Evandro Éboli, cujo título é “No Congresso, cruzada conservadora agora é contra o ‘x’ como gênero neutro”. Segundo o jornalista,

O segmento conservador no Congresso Nacional, que é considerável, mira agora em outro alvo na defesa de sua pauta de costumes. A nova cruzada desse grupo, argumentam, visa resguardar a língua portuguesa [...] pelo menos 4 deputados apresentaram projetos para proibir a adoção no país do gênero neutro da linguagem, aquela que substitui os artigos “o” e “a” nas palavras e os substituem por “x”, “@” ou “e”. [...]

Um dos quatro projetos mencionados é o do deputado Guilherme Derrite, do Partido Progressista (PP), eleito pelo estado de São Paulo. O ex-oficial da Rota é bacharel em Ciências Sociais e Segurança Pública, e em Direito. Pós-graduado em Ciências Jurídicas, também frequentou a Academia de Polícia Militar do Barro Branco.

O projeto de lei, protocolado no em 24 de novembro de 2020, estabelece, a princípio, “o direito dos estudantes de todo o Brasil ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta e orientações legais de ensino” (DERRITE, 2020, [s/p]). De saída, percebemos que a preocupação do proponente é o ensino da “norma culta”, um conceito que, por si só, apresenta uma série de controvérsias, muito bem apontadas por Faraco (2017 [2008]).

Do ponto de vista historiográfico, a ideologia de uma “norma padrão” tem raízes profundamente fincadas no Oitocentos, se consideramos o recrudescimento da postura prescritivista ocorrida na ocasião. No texto em questão, claro está que o deputado federal usa o termo “norma culta” no lugar de “norma padrão”, e sobre esta última Faraco (2017 [2008]) textualiza:

O caso brasileiro é particularmente exemplar nesse sentido, em especial porque o padrão foi construído, já na origem, de forma excessivamente artificial. A codificação que se fez aqui, na segunda metade do século XIX, não tomou a norma culta/comum/standard (a linguagem urbana comum, nos termos de Preti, 1997) brasileira de então como referência. Bem ao contrário: a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como nosso padrão certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do romantismo [...] (FARACO, 2017 [2008], p. 78)

Do ponto de vista glotopolítico, podemos considerar esse construto como uma representação linguística, que, segundo Pereira e Costa (2012, p.74), “ocorre geralmente em uma matriz ideológica cujo modelo pode determinar, por exemplo, uma variante linguística como legítima, ou privilegiar um dialeto dotando a variante regional de um status superior às demais variantes”. No caso em foco, Derrite parte de uma representação linguística de “norma culta”, que entende sinonimicamente como “língua portuguesa” e deve ser ensinada nas escolas.

Apesar de se referir genericamente a um “ensino de norma culta”, o real propósito do projeto é expresso logo no início da justificativa, tal como reproduzimos a seguir:

Um dos mais polêmicos debates hodiernos sobre a Língua Portuguesa atine ao surgimento de uma neolinguagem que pretende modificar a utilização das vogais temáticas, ou, mais especificamente, implementar a chamada “linguagem neutra” [...]

Trata-se, em verdade, de uma tentativa forçada de modificação da Língua Portuguesa, capitaneada por alguns movimentos sociais, com a falaciosa bandeira de democratização da linguagem. Conforme salienta a presidente da Academia Argentina de Letras, Alicia Zorrilla, o modelo não possui qualquer apoio científico, carecendo de fundamento linguístico, o que o coloca fora do sistema gramatical.[...] (DERRITE, 2020, [s/p]).

Como vemos, o deputado é claramente contrário a essa proposta inclusiva, por considerá-la “falaciosa”. Ademais, para defender seu ponto de vista cita, inicialmente, Alícia Zorrilla, em artigo publicado em maio de 2019, no qual a autora se manifesta contra esse uso linguístico. Na sequência, o político faz a seguinte consideração:

Primeiro, conforme pesquisadores da área de linguística, a utilização do gênero masculino para generalizar um grupo de pessoas não se caracteriza como uma marcação preconceituosa, pois sua gênese advém do latim – língua mãe do português – que assim também demarcava a identificação de conglomerados. (DERRITE, 2020, [s/p]) (grifo nosso)

Observamos que ele parte de uma premissa semelhante à de Rebelo, no que concerne a uma concepção de língua ligada a modelos geneticistas. Essa visão, solidificada no século XIX, como já dissemos, pode

ser depreendida por meio da metáfora “língua mãe do português”. Além disso, não devemos deixar de assinalar que a menção ao latim, do ponto de vista glotopolítico, tem relação com uma ideologia de valorização da língua latina desde o início da gramatização do português (Cf. ZILIO-PASSERINI, 2019). Nas palavras de Bagno (2019 [2013]),

Os advogados do português padrão, com suas marcas redundantes de plural e de pessoa verbal, insistem em preservar artificialmente, como faz toda e qualquer norma instituída de cima para baixo, uma filiação direta ao latim, ao venerado latim, ao sacrossanto latim, num gesto político-cultural que remonta ao Renascimento, quando foi criada a própria ideia de ‘língua portuguesa’ [...] (BAGNO, 2019 [2013], p. 325)

Outro aspecto que merece destaque na justificativa do deputado federal é a menção a alguns linguistas, tal como observamos neste fragmento:

Sobre o tema, o linguista Joaquim Mattoso Câmara Jr., em uma das mais aprofundadas pesquisas acerca desse objeto (“Considerações sobre o gênero em português”), assevera que o gênero masculino é, em verdade, um gênero neutro, o que se identifica gramaticalmente, não por aferições ideológicas. Com efeito, sustenta o estudioso que o feminino é, em português, uma particularização do masculino, sendo, portanto, o único gênero com marcação na língua portuguesa, usado em contraposição a vocábulos que fazem referência a objetos, seres e pessoas masculinas. Pautado no mesmo axioma, o professor da Unicamp, Sírío Posseti (*sic*), explica que os substantivos com marca de gênero, em português, estão atrelados ao que se identifica como feminino, sendo que, em todas as demais hipóteses, presume-se a inexistência de gênero (inclusive nos nomes considerados masculinos). (DERRITE, 2020, [s/p])

A primeira referência é feita a Câmara Jr., mais especificamente ao seu estudo “Considerações sobre o gênero em português”, publicado em 1966 e reunido, posteriormente, na obra “Dispersos”, lançada em 1972, postumamente. Embora seja um estudo de grande valia para a linguística da época, é preciso considerar a vertente estruturalista em que se apoia o autor em questão. Considerando o lapso temporal de mais de 50 anos, percebemos que o referencial teórico apontado é consideravelmente obsoleto, fato que também observamos na análise do texto de Aldo Rebe-lo.

A segunda menção é ao linguista Sírío Possenti – grafado erroneamente “Posseti”. Nesse caso, o deputado se vale de um pesquisador mais contemporâneo, embora não fique claro o texto em que Possenti faz essa afirmação.

Quase ao fim do texto, Derrite ainda faz as seguintes considera-

ções:

Diante desse contexto, verifica-se que a pretensão de uma linguagem não binária é, em verdade, retrato de uma posição sociopolítica, que, nem de longe, representa uma demanda social, mas de minúsculos grupos militantes, que têm por objetivo avançar suas agendas ideológicas, utilizando a comunidade escolar como massa de manobra. Afinal, “a realidade está definida com palavras, quem controla as palavras controla a realidade.” (Antonio Gramsci). (DERRITE, 2020, [s/p])

Como vemos, o político considera a questão da linguagem não binária uma “posição sociopolítica”, que representa “minúsculos grupos militantes”. Do ponto de vista glotopolítico, a sua proposta de coibir o uso da linguagem inclusiva é igualmente sociopolítica. Até porque, como bem assinalam Guespin e Marcellesi (2016 [1986]), os “decididores”

[...] devem tomar consciência de que as medidas glotopolíticas só encontram eficácia na convicção dos usuários. Isso não passa obrigatoriamente por um aperfeiçoamento de sua retórica: todos os usuários devem participar da investigação, da discussão, da decisão. Os problemas que entrarão em debate vão ter então, necessariamente, aspectos além dos propriamente linguísticos: os responsáveis deverão compreender que, longe de organizar apenas um debate sobre a língua, eles estão engajados forçosamente num confronto sobre as relações de interação entre identidade social e práticas de linguagem. (GUESPIN; MARCELLESI, 2016 [1986], p. 2)

Na condição de “decididor”, Derrite se vale dos argumentos de autoridade para tentar legislar sobre a língua, alegando a impossibilidade de uma linguagem neutra. No entanto, como vimos até aqui, em diversos momentos de seu discurso, ele mesmo manifesta a sua posição sociopolítica, declaradamente contrária aos grupos que chamou de “minúsculos”. Além disso, o texto mostra nitidamente o seu engajamento, nos dizeres de Guespin e Marcellesi (2016 [1986]), no confronto contra as identidades sociais representadas pelo movimento inclusivo da linguagem.

7. Considerações finais

Ao longo do exame das justificativas dos dois projetos de lei, apontamos algumas continuidades no pensamento linguístico oitocentista. Em linhas gerais, ambos os documentos partem de concepções de língua fortemente ligadas a uma visão prescritivista e, em certa medida, purista. No caso de Aldo Rebelo, ele inclusive alude à unidade linguística do país, considerando-a um verdadeiro ‘milagre’ brasileiro, fato refutado por linguistas, como oportunamente mostramos.

Ademais, o então deputado se vale do termo “evolução”, que, embora ainda seja de uso corrente para se referir a língua (s), denota a prevalência de uma visão evolucionista/geneticista preponderante nos estudos empreendidos à luz da gramática histórica. Apesar de, em alguns momentos, Rebelo fazer menção a determinados conhecimentos mais próximo daquilo que a linguística considera razoável – tal como a questão das ‘peculiaridades regionais’ – ainda é muito forte a presença da gramática tradicional.

Nessa mesma perspectiva, segue o texto de Derride. Apesar se valer de argumentos de autoridade de linguistas – o que mostra, em certa medida, a difusão dos estudos científicos da linguagem –, tais como Câmara Jr. e Sírio Possenti, o político ainda se encontra preso a uma ideia de norma construída no Oitocentos como sinônimo de língua. Além disso, trata-se de uma visão equivocada de ‘norma culta’, segundo a linguística que ele mesmo evoca.

Também destacamos que o desejo de que os alunos aprendam essa ‘norma culta’ não denota apenas a continuidade do pensamento gramatical tradicional que recrudescer no século XIX. Mais do que isso, evidencia o posicionamento sociopolítico do autor frente aos grupos contemplados pela linguagem inclusiva, que ele mesmo trata como “minúsculos”.

Em suma, as ações glotopolíticas externam o jogo de interesses existente na sociedade. Dito de outro modo, elas revelam as relações de controle e de dominação presentes no âmbito das línguas, bem como de que maneira esses mecanismos se perpetuam ao longo dos séculos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina. *A pesquisa linguística no Brasil (1968–1988)*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2004 [2003].

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp, 2014 [1992].

BAGNO, Marcos. Do galego ao brasileiro, passando pelo português: criouliização e ideologias linguísticas. In: MOITA LOPES, L.P. da (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2019 [2013].

_____. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. In:

LAGARES, X.; BAGNO, M. (Orgs). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. *Preconceito linguístico: o que é? Como se faz?* São Paulo: Loyola, 1999.

BASTOS, Neusa B.; PALMA, Dieli. V. Reflexões sobre a Historiografia Linguística. In: ____; _____. *História Entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao século XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Trad. de Isabel Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

DERRITE, Guilherme. Projeto de lei 5248/20. Estabelece o direito dos estudantes de todo o Brasil ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta e orientações legais de ensino, e dá outras providências, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proporcioesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=D6D34326DA132A69CDC3848152769A0F.proporcioesWebExterno1?codteor=1943896&filename=Tramitacao-PL+5248/2020. Acesso em: 17 jun. 2021.

ÉBOLI, Evandro. No congresso, a cruzada agora é contra o ‘x’ como gênero neutro. *Veja*, 27 dez. 2020.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2017 [2008].

FÁVERO, Leonor L.; MOLINA, Márcia A. G. *As concepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Pour la Glottopolitique. *Langages*, n. 83, 1986. Trad. de Marcos Bagno, jul/2016.

KOERNER, Ernst F. K. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Vila Real: Publito, 2014.

LAGARES, Xoán. *Qual política linguística?* Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

MANZOLILLO, Vito C. O. Empréstimo linguístico e purismo. *Cadernos do CNFL*, v. XIX, n. 3, *Anais do...*, Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2015.

PALMA, Dieli V.; ZILIO-PASSERINI, Thiago. As lições de gramática de Luiz Antonio Ferreira: a proposta de uma gramática para o dia a dia. In: PALMA, D.V.; BASTOS, N.B. (Orgs.). *História Entrelaçada 9: A*

língua portuguesa na década de 1990 – linguística, gramática, redação e educação. São Paulo: Parábola, 2020.

PEREIRA, Telma; COSTA, Débora. Representação linguística: perspectivas práticas e teóricas. *Gragoatá*, Niterói, 32, 1. sem. 2012.

PINTO, Edith P. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos 1 – 1820/1920 – Fontes para a teoria e a história*. São Paulo: EDUSP, 1978.

REBELO, Aldo. A intriga das línguas. *Folha de São Paulo*, 15 abr. 2001.

_____. Projeto de lei 1676/99. Dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa e dá outras providências. *Diário da Câmara dos Deputados*, 1999.

ROCHA, Antônio. O cenário político e a polarização dos últimos tempos. *Revista Terceiro Incluído*, v.10/2020.

SAVEDRA, Mônica. M. G.; LAGARES, Xoán. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, 1 sem 2012.

SWIGGERS, Pierre. História e Historiografia da Linguística: Status, Modelos e Classificações. *Eutomia*, III (2), 2010.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da Linguística*. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2002 [2006].

ZILIO-PASSERINI, Thiago. *Ocultação de paternidade ou filiação ilegítima? O lugar do galego na origem da língua portuguesa em textos dos séculos XVI e XIX*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. 256f.

_____. Polêmicas linguísticas oitocentistas: contribuições e contradições de José de Alencar. *Anais do I CONEIL*. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

_____. Por que [não] amamos o português brasileiro? *Blog da Parábola Editorial*, 27 set. 2017. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/por-que-nao-amamos-o-portugues-brasileiro>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CONCEPTUALIZAÇÕES SOBRE A MORTE ENTRE JOVENS ENLUTADOS EM DECORRÊNCIA DA COVID-19: UM ESTUDO EM VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA

Igor Andrade Santos (UESB)

igor.andrade.santos1996@gmail.com

Felipe Watarai (UESB)

felipe.watarai@uesb.edu.br

RESUMO

Este projeto de pesquisa objetiva investigar a experiência de jovens adultos enlutados pela COVID-19 em Vitória da Conquista, Bahia. A metodologia empregada contou com a análise de conteúdo de Bardin, bem e do Procedimento de Identificação Metafórica (PIM). Os resultados esperados giram em torno dos impactos causados pela COVID-19 na experiência do luto e de metáforas *Corona vírus é um objeto em movimento a morte é o fim de uma jornada*, presentes no discurso dos entrevistados.

Palavras-chave:

Luto. Metáfora. Análise de Conteúdo.

ABSTRACT

This research project aims to investigate the experience of young adults bereaved by COVID-19 in Vitória da Conquista, Bahia. The employed methodology relied on Bardin's content analysis as well as the Metaphorical Identification Procedure (MIP). The expected results revolve around the impacts caused by COVID-19 in the experience of mourning and metaphors *Corona virus is an object in motion and death is the end of a journey*, present in the discourse of the interviewees.

Keywords:

Death. Metaphors. Content Analysis.

1. Introdução

De fato, a *morte* é um tema que inquieta a humanidade. Para Barbosa, Francisco e Efken (2008) desde quando nascemos, começamos a perecer e cada dia que passa é um a menos no calendário da existência.

Porém, apesar de ser condição inerente à vida, nem sempre a morte é bem vista. Para Rodrigues (2006), a *morte* é um tabu que carrega um paradoxo que se refere ao silêncio a respeito do morrer em uma sociedade em que o falecimento é uma realidade barulhenta.

Segundo o Estatuto da Juventude, instituído na lei nº 12.852 de 5/08/2013, *jovens* são aqueles que possuem de 15 a 29 anos. Nesta fase, é

comum viver como se fosse imortal, se faz planos e projeta sua vida como se a morte não existisse (Cf. SILVA; SILVA, 2011; BUSA; SILVA; ROCHA, 2019). Assim, viver o luto nesta época, acaba por despertar mudanças que vão além da ruptura do vínculo, perpassando também por um novo papel exercido socialmente (Cf. BUSA; SILVA; ROCHA, 2019).

Enfrentar perdas e pensar a morte num cenário pandêmico³⁵ acaba trazendo significações bem particulares. Além dos lutos devido a COVID-19, a insegurança diante de uma ameaça invisível faz com que a morte se torne ainda mais próxima e súbita do que se está acostumado.

Destarte, diante da temática delicada da experiência com o luto, do falecimento de um ente querido e do cenário pandêmico ocasionado pelo corona vírus, o presente estudo visa compreender como jovens adultos de Vitória da Conquista, Bahia, que perderam alguém para a COVID-19, vivenciam a morte e como se dá seu processo de viver o luto.

2. *Revisão Teórica*

2.1. *Experiência do Luto*

Em seu livro “Sobre a morte e o Morrer” de 1969, Elisabeth Kübler-Ross apresentou cinco estágios para o luto. O primeiro consiste na *negação e isolamento*. Este diz respeito à busca por questionar e negar a veracidade da notícia da morte de alguém ou do diagnóstico de uma doença terminal no caso de um paciente. O indivíduo, após ser atingido pelo torpor da infeliz descoberta, esquiva-se, revelando sua incapacidade de lidar com este fato. Neste estágio são comuns as frases “Isso não pode estar acontecendo”, “eu não acredito”, “não pode ser verdade” (Cf. KÜBLER-ROSS, 1996). Além disso, a *negação* se trata, na maioria dos casos, de uma defesa temporária que, acaba sendo substituída pela *aceitação parcial*, que consiste num estado de recuperação gradual, à medida que vai se acostumando com a realidade, podendo então, reagir a esta.

O segundo estágio refere-se à *Raiva*, onde se revela sentimentos de revolta, inveja e ressentimentos (Cf. KÜBLER-ROSS, 1996). Nesta

³⁵ Em Janeiro de 2020, a República Popular da China alertou o mundo a respeito de um novo tipo de coronavírus, responsável por causar a doença nomeada de COVID-19. Devido a sua rápida transmissão, rapidamente espalhou-se pelo mundo, levando a OMS a assumir que o surto do novo corona vírus se tratava de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII).

fase são comuns frases como “Por que ele me abandonou? ou “Por que estou passando por isso e não outra pessoa?” Esta raiva surge através de projeções direcionadas ao ambiente externo, onde buscar vingança é comum. É um estágio difícil para aqueles que cercam o enlutado ou enfermo, já que suas atitudes nem sempre são plausíveis (Cf. KÜBLER-ROSS, 1996).

O terceiro estágio, a *Barganha*. Nesta fase, há uma esperança em um prolongamento da vida ou cura divina, conquistada em troca dos méritos do sujeito ou de ações que promete desenvolver, como “ser uma pessoa melhor”, por exemplo (Cf. KÜBLER-ROSS, 1996).

O quarto estágio, a *depressão*, é uma fase marcada pela saudade e tristeza. Nesta, a pessoa retira-se para seu mundo interno, isolando-se, podendo se sentir extremamente impotente diante da situação de perda ou da iminência de sua morte. Kübler-Ross (1996) destaca que esta fase necessita de intervenções ativas por parte das pessoas que acompanham o enlutado ou enfermo. Isto se dá a fim de evitar a depressão silenciosa, uma vez que apenas superando as angústias e as ansiedades se alcança o estágio da *Aceitação* (Cf. KÜBLER-ROSS, 1996).

É saudável que a angústia vivida pelo luto encontre seu fim. Entretanto, este empreendimento torna-se extremamente difícil para as pessoas que vivem um sofrimento diante da morte. Para estes sujeitos, torna-se torturante admitir que as coisas mudaram e não são mais as mesmas. Apenas a partir da compreensão de que a realidade agora é diferente, que se perdeu aquilo e aqueles para quem se dirigia tanto afeto e o perdão para com estes e a esta situação, é que se pode conviver de maneira mais saudável com a saudade. A partir deste momento, atinge-se o quinto estágio, a *Aceitação*, onde organizar-se diante de sua própria vida torna-se possível (Cf. KÜBLER-ROSS, 1996).

2.2. Luto e COVID-19

No final de 2019, na China, o mundo deparava-se com o primeiro caso da Síndrome respiratória aguda grave 2 (Sars-COV-2), causada pelo coronavírus que é responsável por causar febre, cansaço e tosse seca (OPAS, 2020). Com a rápida disseminação, em 30 de janeiro de 2020, a COVID-19 se tornou uma emergência de saúde pública, sendo responsável por iniciar uma crise sanitária sem precedentes (Cf. RIBEIRO, BRAGA, TEIXEIRA, 2021;). Houve, de 11 de setembro de 2020 a se-

tembro de 2021, 28.040.853 casos no mundo, sendo que destes 4.335.066 foram no Brasil (Cf. CORREIA, 2021).

Sendo assim, a possível infecção por uma ameaça indetectável, trouxe aos sujeitos um medo agonizante ao fazê-los se defrontar com a possibilidade de encontrarem a morte ou de perder um dos seus.

Além disso, a COVID-19 expõe outras questões delicadas: Os lutos sequenciais dentro de um mesmo ciclo familiar, a impossibilidade de estar próximo a outros que ofereçam acalento; a necessidade de modificação ou a inviabilidade da realização de ritos fúnebres importantes para a elaboração do luto (Cf. MIYAZAKI; TEODORO. 2021).

2.3. Metáforas Conceptuais e a morte no discurso

A Metáfora Conceptual, cunhada por Lakoff e Johnson (1980), parte da ideia de que as metáforas possuem um domínio conceptual compreendido a partir de outro, e onde ambos os domínios são distintos. Na metáfora *tempo é dinheiro*, por exemplo, *tempo*, definido como domínio-alvo, é compreendido em detrimento de um domínio diferente, o dinheiro, definido como domínio-fonte (Cf. BERBER, 2011). Além disso, essa metáfora é entendida através de um mapeamento que torna possível inferir que o tempo é algo que se economiza, se gasta, perde, ganha, troca (Cf. BERBER, 2011).

O exemplo acima também evidencia outro elemento característico das metáforas, a possibilidade de se compreender mais facilmente conceitos abstratos (Cf. BERBER, 2011).

Carvalho e Lima (2012), em seu estudo sobre as personificações da morte nas poesias brasileiras, apresentam a metáfora *Morte é sono* presentes nos poemas de Alphonsus de Guimarães (2001). Esta emerge da experiência corpórea de um morto e alguém adormecido que igualmente apresentam-se deitados, de olhos fechados e imóveis, como se observa a seguir: “E ninguém surge aqui para velar-te **o sono!** E depois nesse Morro onde a Alma em **sonhos** erra, (...) **Há de dormir sempre** ao clamor da mesma guerra” (GUIMARÃES, 2001, p. 55).

Concomitantemente Carvalho e Lima (2012) destacam a metáfora *Morte é Viagem* como fortemente utilizada nas poesias brasileiras. Nesta, a morte torna-se a passagem para uma nova jornada, ou quem sabe, o fim dela, em que nada pode ser levado consigo. A metáfora conceitual pre-

sente nesta ideia é a metáfora *Morte é o destino final*. O trecho a seguir evidencia isso: “Depois da morte, quando eu chegar ao outro mundo” (BANDEIRA, 1993. p. 258).

Além de surgirem na linguagem poética, as metáforas conceituais também estão presentes no discurso cotidiano. Frases como *ele partiu dessa para melhor (morte é viagem)*, ou *a morte levou seu filho (A morte é um ladrão)* são comuns de serem expressas no dia-a-dia e trazem ideias abstratas, como é o caso da morte, para uma escala mais fácil de ser imaginada e compreendida, e quem sabe, mais possível de se lidar, uma vez que somente se lida com aquilo que se conhece.

3. Metodologia

Este é um estudo qualitativo por se propor a responder um questionamento amplo. A coleta de dados será efetuada a partir de entrevistas semiestruturadas, sobretudo porque permite que novas perguntas surjam no decorrer da entrevista (Cf. SILVA, 1998).

A respeito dos sujeitos desta pesquisa, objetiva-se realizar uma amostra não probabilística/ amostra por conveniência (Cf. VELUDO, 2001) a partir da condução de 5 a 10 entrevistas gravadas, em que haja o consentimento dos entrevistados, para que possa ocorrer, posteriormente, uma transição do material.

Quanto à análise dos dados, ela contará com a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), através de sintetização de categorias apriorísticas, em um primeiro plano, e não apriorísticas, dos conteúdos das entrevistas, no segundo plano, como segmentos das primeiras categorias.

A fim de identificar as metáforas no discurso dos entrevistados, esta pesquisa fará uso do Processamento de Identificação de Metáforas (PIM), do Grupo Pragglejaz, (2009). Este método segue quatro etapas, sendo o primeiro a leitura do texto/discurso a fim de compreender seu significado. Na segunda etapa, separa-se as palavras do texto/discurso em unidades lexicais. Na frase *Você partiu meu coração*, então, as unidades lexicais poderiam ser: *Você / partiu / meu / coração*. Posteriormente, determina-se o significado da unidade lexical no contexto e o compara com o significado atual mais básico para a unidade lexical. O grupo Pragglejaz (2009) defende que os significados básicos tendem a ser os mais concretos, os relacionados ao funcionamento do corpo, os mais precisos (em oposição a vagos) e os que são utilizadas historicamente a mais tempo.

Por fim, observa-se há ou não uma oposição do significado contextual e mais básico. Caso haja, aquela unidade lexical pode ser compreendida como sendo metafórica.

Diante das unidades lexicais do exemplo supracitado: *Você / partiu / meu / coração*, podemos determinar os seguintes significados contextuais e básicos e identificar as seguintes metáforas:

Você

- a) Significado Contextual: Diante do contexto, *você* refere-se a um sujeito específico para quem a frase deseja alcançar, ou seja, aquele que feriu os sentimentos do falante.
- b) Significado Básico: *Você* trata-se de um pronome pessoal de tratamento. Na monarquia portuguesa, inicialmente, o rei era denominado de vós, entretanto, devido à exponencial importância econômica deste império, surgiu a necessidade de destacar o monarca dos demais membros da corte. Desta forma, este passou a ser tratado de outras maneiras, como, *Vossa Mercê*, por exemplo; Diante do Brasil colônia, este termo acabou sofrendo modificações de uso, transformando-se em *você* sobretudo devido à falta de escolas para corrigir erros e por não possuir imprensa para fixar visualmente padrões da escrita. Além disso, passou a ser utilizado para qualquer pessoa, de maneira informal (Cf. PERES, 2007).
- c) Significado Contextual *versus* Significado Básico: O significado contextual e básico são os mesmos por serem pregados a qualquer pessoa, sem distinção.
- d) Usado metaforicamente: Não.

Partiu

- a) Significado Contextual: Nesse contexto, *partiu*, refere-se a uma desilusão amorosa vivida por aquele que expressa a frase, podendo ter sido provocada por uma decepção.
- b) Significado Básico: *Partir* é um verbo transitivo direto, que se refere a ação de dividir algo em duas ou mais partes. Além dis-

so, pode ser empregado para expressar algo que se quebrou ou foi aberto.

- c) Significado Contextual *versus* Significado Básico: O significado contextual se opõe ao significado básico. A ideia que se pretende alcançar na frase pode ser entendida na alusão de que os sentimentos de alguém podem ser quebrar (PARTIU, 2022).
- d) Usado metaforicamente: Sim.

Meu

Significado Contextual: No contexto, *meu* refere-se a pessoa que expressa a frase sobre seu próprio coração.

Significado Básico *Meu* é um pronome possessivo que indica pertencimento e ou domínio sobre alguém ou alguma coisa (MEU, 2022).

Significado Contextual *versus* Significado Básico: O significado contextual não difere do significado básico.

Usado metaforicamente: Não.

Coração

a) Significado Contextual: Diante do contexto, *coração* refere-se ao sentimento de amor e afeto que o falante deixou de ter para com aquele com quem fala a partir do momento em que viveu uma desilusão amorosa.

b) Significado Básico: O significado mais básico para a palavra *coração* é o de um órgão torácico que desempenha o papel de bombear o sangue para outras áreas de um organismo (CORAÇÃO, 2022).

c) Significado Contextual *versus* Significado Básico: O significado contextual difere do significado básico. A palavra pode ser compreendida pela alusão socialmente difundida de que o *coração* é o órgão que detém as faculdades emocionais e onde reside as afetividades.

d) Usado metaforicamente: Sim.

A partir do exemplo acima, utilizado para melhor compreensão do PIM, torna-se possível evidenciar que a frase *Você partiu meu coração* possui quatro unidades lexicais, sendo que destas, duas são utilizadas de maneira metafórica.

4. Resultados esperados e conclusão

Para trazer maior embasamento na apresentação dos resultados esperados, fez-se uma entrevista piloto com Caíque (nome fictício). Este possui 23 anos, trabalha como DJ e perdeu o tio-avô para o coronavírus.

No que se refere à análise de conteúdo (1977) as categorias apriorísticas aqui delimitadas foram: (1) Viver na pandemia do coronavírus (2) Morte na pandemia do coronavírus e (3) Luto.

Assim, no que tange a categoria Viver na pandemia do coronavírus a ideia emergente foi de: insegurança e banalização, como pode ser evidenciado nas seguintes frases: *“Foi horrível, principalmente na minha área de setor de eventos, Cabou, parou tudo. Aí que eu me vi que nem doido com o quê que eu ia fazer”, “(...) logo quando tava em alta a COVID em países afora (...) pra a gente tava normal. Quando deu o primeiro caso de COVID (...) aquilo foi o maior impacto da cidade. (...) Nem na rua dele o povo queria passar”, “Quando aconteceu o primeiro caso foi novidade (...) e hoje a gente sabendo ‘não, o vizinho ta com COVID’ a gente fica na porta conversando com o vizinho numa boa”, “Hoje pra sociedade ta parecendo que é normal. É como se fosse uma gripe”*. Esta normalização citada por Caíque é exposta com preocupação pelo filósofo Pereira (2020) em seu artigo no ecodébate. Para este autor, adaptar-se é um processo cultural em que se assimila o novo e se passa a agir como uma ideia imaginária de que “sempre foi assim”. Desta forma, não é notório os impactos das mudanças e se age sem ao menos refletir acerca destes. Sendo assim, no cenário pandêmico do coronavírus e uma naturalização que surge de pequenos hábitos até mesmo a naturalização da morte e banalização da vida. Tal postura, portanto, abre margem para uma cultura necrófila e insensível (Cf. PEREIRA, 2020).

Já, da categoria Morte na pandemia do COVID-19 emergiram as ideias de impossibilidades e medo, como exposto nas frases: *“Não tem nem velório. Do carro mesmo levou pro cemitério”, “A partir do momento em que ele pegou a doença, a família já ficou bem chocada porque*

sabia que a chance de vida dele era pouca”, “Falar que faleceu de COVID causa um impacto (...) ‘fulano enfartou’, isso no dia-a-dia é normal. Mas falar ‘fulano faleceu de COVID’, poh ‘Oh, COVID? Meu Deus’. Causa aquele impacto. Ai o pessoal já fica: ‘Quem tava com ele, próximo a ele? Tem que tomar cuidado pra não contagiar’”. As impossibilidades perante o coronavírus como a de participar de ritos fúnebres demonstra uma questão delicada na experiência do luto. Souza e Souza (2019) expõe que as mortes de entes queridos precisam ser marcadas e pontuadas para que recebam a consideração necessária. Estar privado disso, portanto, pode corroborar com prolongamento o estágio de negação do luto, conforme apresentado por Kübler-Ross (1996), já que não pode confirmar através de sua própria experiência a fatídica notícia da morte de um ente querido. Aliado a isso, para Miyazaki e Teodoro (2020), tal impossibilidade pode despertar intensos sentimentos de raiva e horror. Nesta oportunidade, os autores defendem que em cenários como o da pandemia do coronavírus indicado é a realização de rituais fúnebres que durem até pelo menos uma hora. Além disso, devem contar com poucas pessoas, com caixão lacrado, que não haja procedimentos de tanatopraxia (limpeza, tratamento, maquiagem corpo) e que o corpo do falecido seja cremado. Complementam informando também que em certos casos, há a possibilidade da ocorrência de ritos fúnebres alternativos, como “cultos virtuais, missas virtuais, homenagens virtuais, musicais, fotográficas, entre outras, que auxiliem no processo de despedida, em especial no caso de mortes súbitas” (MIYAZAKI; TEODORO, 2020, p. 6).

Por fim, a categoria Luto evocou as seguintes ideias: Saudade e Lembranças, que podem ser observadas através dos seguintes trechos da entrevista: “*Eu senti falta de quando passar na casa dele não ter mais ele sentado na frente*”; “*Quando a gente dava aperto de mão ele apertava até a gente chorar de dor [risos]*”. Para Parkes (1998), a saudade é um sentimento costumeiro e mais característico do episódio de luto. Chorar e clamar pelo falecido diante desta sensação revela uma reação alarme diante da ausência da pessoa amada (Cf. PARKES, 1998). Na perspectiva Freudiana, como exposto por Silva (2011), diante da experiência de luto é necessário pronunciar interiormente a morte do ente querido. Desta forma, diferentemente de um esquecimento passivo, o luto torna-se um esforço que exige lembrar para esquecer. Nesta perspectiva, enquanto Caíque relembra da brincadeira com seu tio-avô, esforça-se para mantê-lo vivo em sua memória ao passo que não foge do fato de seu falecimento. Ainda sobre a brincadeira relatada por Caíque, percebe-se que sua lembrança, apesar de poder ser interpretada como um episódio doloroso,

é rememorado pelo entrevistado como um momento de diversão entre ele e seu ente querido, elucidando o foco que Caíque deseja dar a tal experiência. Esta escolha da memória vivida é compreendida por Silva (2011) como um remédio contra a dor da perda.

Dentre as metáforas evidenciadas no discurso de Caíque, nota-se, por exemplo, a ideia de que a vida é jornada e a morte é seu fim. Estas metáforas tornam-se nítidas no trecho a seguir: “Tem que tá na terra, fazer, viver, aproveitar o máximo porque quando morre acaba”. A metáfora *a vida é uma viagem*, como exposto por Lakoff e Johnson (1980) conceitualiza a ideia de ter um início, etapas lineares a serem percorridas, com coisas a “fazer”, como evocado por Caíque. Desta forma, esta jornada, a vida, possui distintos acontecimentos progressivos que não de acontecer e que ela caminha em direção a alguma coisa, ou seja, possui um ponto de chegada. Na frase do entrevistado, o destino final fica óbvio: a morte.

Aliado a isso, outra metáfora presente no discurso de Caíque aparece nas seguintes frases “*A gente nunca imagina que vai chegar na gente, né?*” e “*Aí que a gente começa a cair a ficha que ta chegando próximo da gente*”. Nestas frases, o entrevistado expõe a ideia de que o coronavírus move-se em sua direção tal qual um objeto. Desta forma, Caíque traz em seu discurso a metáfora de que a COVID-19 é um objeto em movimento. Para Lakoff e Johnson (1980) correlacionar algo a um objeto em movimento trata-se de uma metáfora ontológica básica de ordem orientacional. Estas são fundamentadas em virtude de correlatos sistemáticos dentro da experiência humana. Desta forma, a metáfora *COVID-19 é um objeto em movimento* revela uma correlação entre algo que se direciona no sentido do orador (a COVID-19), revelando também o tempo que ela levará para chegar até ele.

A afirmação de Caíque sobre a tomada de conhecimento ou, em suas palavras, o momento em que se cai a ficha de que a aproximação do coronavírus antes inimaginável agora é uma realidade, torna perceptível uma correlação entre o coronavírus e a própria morte ou, quem sabe, aquele que é emissário da morte. Agora, o coronavírus e a morte tornam-se sinônimos no imaginário social. Quando expressa o medo e a preocupação diante do coronavírus, Caíque revela o temor por sua vida e a busca incessante para retardar o fim de sua existência. O receio de aproximar-se de pessoas infectadas, conforme exposto pelo entrevistado ao dizer que as pessoas de sua cidade evitavam passar próximo a porta de onde vivia um infectado, reitera tal ideia, além de apresentar metáforas implícitas no discurso do entrevistado, como o de que a pessoa infectada é o

COVID-19 e que a pessoa infectada é própria morte, ou seja, aquela que se deve evitar contato a todo custo.

Diante da análise exposta, espera-se que os dados aproximem-se do que fora apresentado por Caíque, ou seja, de que o coronavírus por ter provocado um contexto pandêmico, acaba por gerar impactos na forma de vivenciar o luto, devido, sobretudo, às limitações que foram apresentadas. Além disso, espera-se que tais dados sustentem a ideia de que as metáforas surgem como um recurso bastante rico para a elaboração do discurso, como por exemplo, o do luto por um ente querido vítima de COVID-19.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARBOSA, L. N. F.; FRANCISCO, A. L.; EFKEN, K. H. Morte e vida: a dialética humana. *Aletheia*, v. 28, n. 1, p. 32-44, Canoas, jul./dez. 2008.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70, 1977.

BERBER. S. T. Metáforas e Linguística de Corpus: Metodologia de análise aplicada a um gênero de negócios. *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), v. 27, p. 1-20, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013. Brasília, DF, Presidente da República, 2013, Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 07/03/22.

BUSA, A. L. A.; SILVA, G. B. da; ROCHA, F. O luto do jovem adulto decorrente da Morte dos Pais pelo câncer. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 39, n.1, e183780, Mauá, 2019.

CARVALHO, V. S.; LIMA, S.M.C. de. As metáforas da morte na poesia brasileira: um estudo à luz da linguística cognitiva. *Revista de Letras* v. 31, p. 107-13, Fortaleza, 2012.

CORREIA, F. Em um ano, Covid-19 matou mais do que AIDS em décadas. *Olhar Digital*. São Paulo, 30 de Mar. de 2021. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2021/03/30/coronavirus/em-um-ano-covid-19-matou-mais-do-que-aids-em-decadas>. Acesso em 07/03/2022.

GUIMARÃES, Alphonsus de. *Melhores poemas de Alphonsus de Guimarães*. Seleção de Alphonsus de Guimarães Filho. São Paulo: Global, 2001.

KÜBLER-ROSS, E. *Sobre a morte e o morrer: o que os doentes têm para ensinar a médicos, enfermeiros, religiosos e aos seus próprios parentes*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras, 1980.

MIYAZAKI, M.C.O.S.; TEODORO, M. Luto. Enfrentamento COVID-19: Grupo de Trabalho de enfrentamento da Pandemia SBP COVID-19. 2020. Disponível em: sbponline.org.br/arquivos/To%CC%81pico_6_S%C3%A3o_muitos_os_lutos_na_situa%C3%A7%C3%A3o_da_Covid19_No_T%C3%B3pico_6_revisamos_o_conceito_de_luto_e_as_alternativas_do_psic%C3%B3logo_para_abordar_esta_tem%C3%A1tica_neste_contexto_.pdf. Acesso em: 07 Out. 2021.

PARKES, C. M. Luto: estudos sobre a perda na vida adulta. Tradução de Maria Helena Franco Bromberg. São Paulo: Summus, 1998

PEREIRA, A. V. Naturalização da morte e banalização da vida em te pos de covid-19. *Ecodebate*, 2020, disponível em: www.ecodebate.com.br/2020/12/04/naturalizacao-da-morte-e-banalizacao-da-vida-em-tempos-de-covid-19/. acesso em: 07/04/2022.

PERES, E. P. De ‘Vossa Mercê’ a ‘cê’: os processos de uma mudança em curso. *Revista (Con)Textos Linguísticos (UFES)*, v. 1, p. 155-67, 2007.

RIBEIRO, D. de A.; BRAGA, A. F. D.; TEIXEIRA, L. Desigualdade Socioespacial e o impacto da Covid-19 na população do Rio de Janeiro: análises e reflexões. *Cad. Metrópole*, v. 23, n. 52, p. 102-134, 2021;

RODRIGUES, J. C. *Tabu da Morte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: ROMANELLI, G.; BIAZOLI-ALVES, Z.M.M. (Orgs). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. 1. ed. Ribeirão Preto-SP: Legis Summa, 1998. p. 119-33

SILVA, P.J.C.. Lembrar para esquecer: a memória da dor no luto e na consolação. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental (Impresso)*, v. 14, p. 711-20, 2011.

SILVA, R. C. da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: ROMANELLI, G; BIASOLI-ALVES, Z.M. (Orgs). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legi Summa, 1998. p. 159-74

_____; SILVA, V R. da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. *Caderno CRH (UFBA)*, v. 24, n. 63. p. 663-78, 2011.

SOUZA, Christiane Pantoja de; SOUZA, Airle Miranda de. Rituais Fúnebres no Processo do Luto: Significados e Funções. *Psicologia: Teoria E Pesquisa (Unb. Impresso)*, v. 35, p. 1, 2019.

VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M. Amostragem Não Probabilística: Adequação de Situações para Uso e Limitações de Amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. *Administração OnLine (São Paulo)*, v. 2, p. s/n, São Paulo, 2001.

Outras fontes:

CORAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: dicio.com.br/coracao/. Acesso em: 15/04/2022.

MEU. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: dicio.com.br/meu/. Acesso em: 15/04/2022.

OLHAR DIGITAL Em um ano, Covid-19 matou mais do que a AIDS em décadas. Disponível em olhardigital.com.br/2021/03/30/coronavirus/em-um-ano-covid-19-matou-mais-do-que-aids-em-decadas/. Acesso em: set. 2021.

OPAS. Folha informativa COVID-19. Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: set 2021.

PARTIU. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: dicio.com.br/partiu/. Acesso em: 15/04/2022.

PRAGGLEJAZ GROUP. MIP: a method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*. v. 22, n. 1, p. 1-39, 2007. Trad. De Dalby Dienstbach Hubert. In: *Cadernos de Tradução*. Porto Alegre, n. 25, p. 77-120, jul-dez. 2009.

**CONEXÕES ENTRE LINGUÍSTICA E CIBERCULTURA
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: SUBSTANTIVO,
ADJETIVO (NOMES) E VERBO – PROPOSTA DE CRIAÇÃO
DE MATERIAL DIDÁTICO³⁶**

Antonio Cilrírio da Silva Neto (UEMA)

antonioneto5@professor.uema.br

Marilene Souza da Silva (UEMA)

marysouzajc@gmail.com

Vanessa Nascimento Almeida (UEMA)

vanessaalmeida4600@gmail.com

Aldenice da Silva Marques (UEMA)

aldenicemarques7@gmail.com

Bruno da Silva da Costa (UEMA)

brunocosta8@aluno.uema.br

Jonas Lima Fernandes (UEMA)

jonaslimaa2000@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar em síntese as atividades de extensão desenvolvidas junto a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e a Pró-reitora de Extensão e Assuntos Estudantis – PROXAE, durante o ano de 2021 e 2022. Assim, nesse primeiro momento, apresentar o projeto de extensão: *Conexões entre linguística e cibercultura no ensino de Língua Portuguesa: substantivo, adjetivo (nomes) e verbo – proposta de criação de material didático*. As propostas pedagógicas são embasadas por teóricos do ensino de gramática e linguísticas que dão suporte ao ensino de língua portuguesa, como Raposo (2013), Azeredo (2012), Bagno (2011), Bechara (2010), Ilari (2014), Câmara Jr. (2011), Castilho (2012) Cunha e Cintra (2007; 2016), Neves (2011) entre outros. Para a execução do trabalho, utilizam-se as salas de aula do *Campus Santa Inês* e as plataformas digitais. Os resultados estão sendo compartilhados em nossa página do *Instagram*: @conexoesdelinguaportuguesa, acessado por alunos do *Campus Santa Inês*, professores e alunos do ensino médio e pessoas sem ligação direta com o projeto. Conta com 90 seguidores e 46 publicações até o momento. Outro resultado são as produções de quadrinhos de nossa autoria sobre o ensino de substantivo, adjetivo e verbo. Nossa plataforma busca mesclar a teoria com aspectos práticos. As publicações são baseadas nos autores estudados. Devido à pandemia exercer a pesquisa dentro da universidade e em escolas, ainda, é um obstáculo, porém investigou-se nas gramáticas e livros diversos a produção de objetos de conhecimentos para publicação em meios digitais.

³⁶ Este é um Projeto de extensão financiado pela Universidade Estadual do Maranhão 2021/2022. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis – Proexae/Coordenação de Extensão – CE.

Palavras-chave:
Cibercultura. Língua portuguesa. Material didático.

ABSTRACT

The aim of this work is to present in summary the extension activities developed with the State University of Maranhão – UEMA and the Pro-Rector of Extension and Student Affairs – PROXAE, during the year 2021 and 2022. Thus, in this first moment, to present the extension project: Connections between linguistics and Cyberculture in Portuguese language teaching: noun, adjective (nouns) and verb – proposal for the creation of didactic material. The pedagogical proposals are based on grammar and linguistics teaching theorists who support the teaching of Portuguese, such as Raposo (2013), Azeredo (2012), Bagno (2011), Bechara (2010), Ilari (2014), Câmara Jr. (2011), Castilho (2012) Cunha and Cintra (2007; 2016), Neves (2011) among others. For the execution of the work, the Santa Inês Campus classrooms and digital platforms are used. The results are being shared on our Instagram page: @conexoesdelinguaportuguesa, accessed by students from Campus Santa Inês, teachers and high school students and people with no direct connection to the project. It has 90 followers and 46 publications so far. Another result is the production of comics of our authorship on the teaching of noun, adjective and verb. Our platform seeks to merge theory with practical aspects. Publications are based on the authors studied. Due to the pandemic carrying out research within the university and in schools, it is still an obstacle, but the production of knowledge objects for publication in digital media was investigated in various grammars and books.

Keywords:
Cyberculture. Portuguese language. Teaching material.

1. Introdução

Este trabalho apresenta reflexões sobre as conexões linguísticas no ensino de substantivo, adjetivo e verbo. Considera-se que, a partir dos teóricos, se constitua uma prática de jogos gramaticais e jogos de linguagem. Concebe-se que, no funcionamento significativo e comunicativo da língua, os jogos de linguagem partam do seu uso real em discursos e em textos, sempre a partir da intencionalidade comunicativa daqueles que falam ou escrevem.

Nosso objeto estudo, as conexões entre linguística e cibercultura, no ensino de língua portuguesa, tem por finalidade a formação científica de alunos do curso de Letras e do ensino médio básico, além da criação de um *e-book* como material didático, um facilitador na aprendizagem que envolve mídias digitais no ensino de morfossintaxe dos substantivos, adjetivos e verbos.

Essa formação científica é de suma importância para novos profissionais de educação básica da área de letras, pois são através deles que os alunos do ensino médio alcançarão um maior entendimento e aprendizado dos conteúdos substantivo, adjetivo e verbo em sala de aula, as propostas pedagógicas são embasadas por teóricos do ensino de gramática e por linguísticas que dão suporte ao ensino de língua portuguesa, como Raposo (2013), Neves (2011), Azeredo (2012), Bagno (2011), Bechara (2007; 2014), Ilari (2014), Câmara Jr. (2011), Castilho (2012) Cunha e Cintra (2007, 2016) entre outros.

Ademais, os apoiadores das tecnologias também nos ajudam neste percurso, porque a *internet* e as mídias sociais ganham popularidade, atualmente, não só com os jovens, mas também com as crianças e adultos. Os resultados, dos estudos, são publicados na rede social *Instagram*.

Por fim, a produção deste material, ao oferecer uma proposta didática que apresenta conexões para o ensino, está pautado no seguinte objetivo: investigar as contribuições e conexões entre linguística e cibercultura para o ensino de substantivo, adjetivo (nomes) e verbo para estudantes de Letras, Campus Santa Inês/UEMA, futuros professores na educação básica, e alunos do ensino médio como proposição de elaboração de um *e-book*.

2. Material e métodos

Este trabalho vem sendo desenvolvido de forma remota devido a pandemia da COVID-19. Para sua execução, utiliza-se as salas de aula do Campus Santa Inês/UEMA, faz-se reuniões nas plataformas digitais *Teams* e *Google Meet*, onde se chegou a alguns resultados preliminares obtidos nas gramáticas e nos estudos linguísticos, sendo compartilhados em *cards* numa página do *Instagram*: @conexoesdelinguaportuguesa. Todos os *cards* foram produzidos a partir da plataforma de design gráfico “*Canvas*”.

Como procedimentos metodológicos para a produção desse material, teve-se um aprofundamento no projeto pedagógico que nos deu sustentação, pois utilizou-se livros de gramáticos/linguistas para a compreensão da evolução diacrônica e sincrônica do estudo da língua e das classes de palavras substantivo adjetivo e verbo. Esse estudo ocorreu numa abordagem exploratória com o objetivo de familiarização do tema e processo de transformação linguística.

Esses procedimentos metodológicos envolvem estudos bibliográficos e de natureza qualitativa. Portanto, tem por base as pesquisas e análises dos teóricos sobre o ensino de classes de palavras abertas: substantivo, adjetivo e verbo. Contou-se com o apoio de alunos de Letras e as orientações do professor orientador para a revisão das publicações periódicas no meio digital, o qual será guia para a conclusão final do trabalho.

3. O meio digital: cibercultura no ensino de língua portuguesa

Contemporaneamente, com a inserção dos gêneros digitais e de dispositivos eletrônicos no dia a dia, mudanças na produção e propagação da textualização também ocorreram. Concordamos que se faz necessário incluir no ambiente escolar práticas pedagógicas, que vejam os aspectos da multimodalidade, da hipertextualidade e da interatividade marcado pelos ambientes digitais e não somente restrito à cultura do impresso.

As mídias digitais no ensino de língua portuguesa nestes tempos de ensino remoto se tornaram, ainda, mais visíveis. Segundo Gomes (2016), possivelmente, com o uso as tecnologias digitais, a autoridade do professor cedeu lugar ao trabalho em equipe, ou seja, o professor agindo em função dos que pensam.

Dessa forma, o uso da cibercultura no ensino de língua portuguesa só funcionará se houver conexões e interconexões no espaço, pois, para Zacharias (2016), ser letrado hoje não é garantia de ser letrado amanhã, porque as tecnologias se renovam, o que exige do ser humano ser experiente em várias mídias, a internet hoje é promotora de hábitos de leituras ubíquas e plurais com menos hierarquias e linearidade.

Para Zacharias (2016), ler, historicamente, era somente decodificar signos e desvendar os sentidos pretendidos pelo autor, e não para a construção de sentidos. Para os psicolinguísticas, ler requer um sujeito envolvido na obtenção de significados, compreensão e interpretação do conteúdo, ler é “produto da interação entre o leitor e o texto” (ZACHARIAS, 2016, p. 19).

Para os militantes das tecnologias da informação e da comunicação, a cultural digital é a cultura da contemporaneidade, em que as tradições novas e antigas, os signos locais e globais se coadunam e mudam comportamentos. A globalização e o uso das tecnologias influenciam na

socialização, aquisição de valores, na percepção e ação sobre o mundo, o que inclui os modos de ensinar e de aprender.

Sendo assim, como desafio principal no desenvolvimento do letramento digital na escola, temos a formação dos professores. Para Zacharias (2016), o professor precisa refletir sobre a sua prática individual e coletiva, porque está nele o agenciamento do “esforço, tempo e desejo para promover as necessárias mudanças nos processos de ensino e aprendizagem” (ZACHARIAS, 2016, p. 29).

Coadunamente, com o acesso e o domínio das tecnologias como ferramenta de desenvolvimento, podemos constatar um distanciamento entre os que conhecem e os que desconhecem a linguagem digital. Para Gomes (2016), o uso da mídia digital pode promover saltos qualitativos no desenvolvimento do pensamento humano tanto em raciocínio abstrato quanto em inferências lógicas com rapidez e eficácia do que qualquer outro ambiente de aprendizagem.

Portanto, o meio digital e a cibercultura têm o papel de facilitar e promover os processos de ensino e aprendizagem, porque cremos que esse meio nos estimula ao uso dos recursos midiáticos, para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, com emancipação e autonomia.

4. A gramática e alguns resultados e produções de cards sobre o ensino de substantivo, adjetivo e verbo: suas ramificações na língua

Os primeiros resultados obtidos no desenvolvimento deste trabalho foi a criação do *Instagram @conexoesdelinguaportuguesa*³⁷, curtido e seguido por alunos do Campus Santa Inês e outras pessoas. Conta com 89 seguidores e 87 publicações até o momento. Entre esse público temos: acadêmicos, professores, alunos do ensino médio e pessoas sem ligação direta com o projeto.

³⁷ Para maiores esclarecimentos consultar a nossa página no Instagram.

Figura 1: Instagram @conexoesdelinguaportuguesa³⁸.



Fonte: Autoria própria.

Outro resultado são as produções dos primeiros *cards* de nossa autoria sobre o ensino de substantivo, adjetivo e verbo. Essa junção da teoria com aspectos práticos do cotidiano são exemplos de como essas classes de palavras abertas funcionam na formação de frases/textos.

Sendo assim, Silva Neto e Oliveira (2016), sobre a fundação da disciplina gramatical pelos gregos, e baseados em Neves (2012, p. 214), dizem que uma indicação importante, sobre a gramática, se refere ao fato de que Dionísio Trácio, na sua *Téchne Grammatiké*, na linha do pensamento dos gramáticos alexandrinos, distinguiu o discurso em oito partes³⁹ (mas vai nos interessar em nosso estudo apenas três delas), o que compunha um esquema semelhante ao de nossas gramáticas normativas e descritivas tradicionais. O nome = substantivo ‘ónoma’, verbo ‘rhêma’ e nome adjetivo ‘ónoma epítheton’ (NEVES, 2011, p. 220). Isso ocorria, segundo essa autora, porque na época de Platão e Aristóteles os elementos denominados funcionavam antes como predicado e se incluíam entre os verbos, depois é que passaram a ser classificados como nomes por Dionísio Trácio e Apolônio Díscolo.

Diante disso, as ramificações dessas classes de palavras na língua escrita nos fazem acreditar que o adjetivo, segundo Cunha e Cintra (2007, p. 259), “é essencialmente um modificador do substantivo” e serve para caracterizar os seres, objetos e noções nomeadas pelo substantivo, para indicar **qualidade ou defeito**: por exemplo, como em *inteligência lúcida, homem perverso*; **modo de ser**: *pessoa simples*; **aspecto ou**

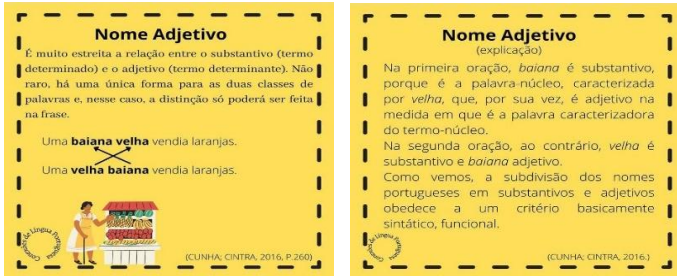
³⁸ Todos os *cards* foram produzidos a partir da plataforma de design gráfico “Canvas”.

³⁹ Consultar: Gramática de usos de português de Neves, 2011. Nova Gramática do Português Brasileiro de Castilho, 2012. Gramática Pedagógica do Português Brasileiro de Bagno, 2011.

aparência: céu azul, vidro fosco; **e estado:** casa arruinada, laranjeira florida. Dizem, ainda, que os adjetivos estabelecem com os substantivos uma relação de tempo, matéria, finalidade, propriedade, procedência etc., por exemplo: nota mensal – relativa ao mês; vinho português – proveniente de Portugal.

Segundo Cunha e Cintra (2007/2016, p. 258), entre o nome substantivo e o nome adjetivo há uma estreita relação, cuja distinção só se faz na frase. Essa subdivisão dos nomes portugueses em substantivos e adjetivos obedece a um critério sintático e funcional, por exemplo: a) Uma preta velha vendia laranjas. (preta: substantivo, velha: adjetivo). b) Uma velha preta vendia laranjas. (velha: substantivo, preta: adjetivo).

Figura 2: A relação dos termos usados como nome adjetivo e nome substantivo.



Fonte: Textosbaseado em Cunha e Cintra, 2016.

Portanto, quando estudamos os movimentos da mudança e percebemos nela inovações, ou se é verdade que as coisas se repetem, também é verdade que a cada repetição elas apresentam diferenças, se distanciam um pouco do que eram antes, porque na verdade “a repetição como proposta de retomar a classificação de substantivos e adjetivos como nomês” é uma repetição com algo a mais (BAGNO, 2011, p. 668). O fato é que a semelhança de funções que existe, que aproximam os substantivos e os adjetivos, a definição mais abrangente de adjetivos não só no português-brasileiro, mas em todas as línguas, seria “palavra que modifica/qualifica um substantivo ou um verbo”, sendo o substantivo a essência do ser.

A definição da natureza da classe dos adjetivos, em geral, para Neves, “são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria (que já é um conjunto de propriedades) denominada por um substantivo” (2011, p. 173). Essa atribuição dos adjetivos funciona de dois modos, a primeira qualificando e a segunda subcategorizando, vejamos os

exemplos retirados de Neves:a). Lembro-me de alguns, Dr. Circinato Richter, homem GRANDE, GENTIL e SORRIDENTE, que as vezes trazia seu filhinho Roberto e a esposa, moça BONITA e SIMPÁTICA. (qualificação do nome). b) Foi providenciada perícia MÉDICA e estudo PSICOLÓGICO (subcategorização do nome).

Quanto ao substantivo, Bechara diz que essa classe de lexema se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos objetos substantivos, isto é, em primeiro lugar, substâncias (homem, casa, livro) e, em segundo lugar, quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades (bondade, brancura), estados (saúde, doença), processos (chegada, entrega, aceitação) (Cf. BECHARA, 2007).

Para Bagno (2011), apesar de juntos, mas separados, o substantivo e o adjetivo possuem conceitos e definições próprias, tradicionalmente em muitas gramáticas se conceituam o substantivo como a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral, como fez Cunha e Cintra (2007). Bagno diz que essa conceituação não define substantivo, postula que na investigação linguística recente abandonou-se o tratamento da substância e do ser para optar pelo estudo da referenciação, assim define substantivo:

[...] é a palavra que nos permite fazer referência aos objetos do mundo real, do mundo virtual e do mundo mental. E essa referência se faz pela designação: os substantivos são os nomes que damos aos objetos desses mundos para que possamos nos referir a eles. (BAGNO, 2011, p. 695)

Diante disso, Bechara (2010, p. 66) diz, ainda, que o substantivo é a classe de palavra que se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos objetos substantivos, isto é, em primeiro lugar, substâncias (homem, casa, livro) e, em segundo lugar, quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades (bondade, brancura), estados (saúde, doença), processos (chegada, entrega, aceitação). Qualquer palavra tomada materialmente pode substantivar-se (o se, o de, o não, o porquê) e estará sujeita às regras de flexão e derivação dos substantivos (os ses, os des, os não, os sins, os porquês).

Do ponto de vista funcional, o substantivo é a palavra que serve, privativamente, de núcleo do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto e do agente da passiva. Toda palavra de outra classe que desempenhe uma dessas funções equivalerá forçosamente a um substantivo (pronomes substantivos, numeral ou qualquer palavra substantivada).

O tratamento conjunto de substantivo e adjetivo sob o rótulo nome remonta a uma longa tradição nos estudos da linguagem. O que parece justificar esse tratamento unificado é o fato de, nas línguas clássicas (o grego e o latim), as duas classes compartilharem propriedades mórficas, como flexão de gênero, número e caso, sendo possível a distinção entre em termos (Cf. ILARI, 2014). Isto é, a classificação de palavras no contexto da Tradição Gramatical, uma família há que a cada palavra pertence e em algumas situações uma mesma palavra pode ser de mais de uma família, como é o caso dos substantivos e adjetivos.

Como a linguagem era usada pelo homem para traduzir a realidade, o meio em que vivemos, ele foca no nome – instrumento do falar; para nos instruir, distinguindo as coisas (substantivo). Pelas bases primitivas da língua, Aristóteles já estava mais à frente, pois ele estava categorizando a classe das palavras, ou seja, dizendo o porquê dela se encaixar naquela classe (família). Por exemplo: o substantivo referencia a função pela qual um signo linguístico se refere às coisas, aqui entendidas como qualquer entidade do mundo extralinguístico, real ou imaginário (Cf. ILARI, 2014). Ele está na classe do antes chamado categoremático, capaz de por si só ser o sujeito e o predicado. Uma única palavra/signo dá o sentido completo.

Figura 3: Exemplificando o sentido das palavras fim e final (substantivo e adjetivo).



Fonte: Autoria própria.

Exemplificando que o uso de algumas palavras nos confunde bastante no que diz respeito ao seu emprego. FIM e FINAL são duas delas, muito confundidas quanto aos seus usos, geralmente tendemos usar sempre o final, mas há diferenças bem significativas entre ambas. FIM = é substantivo (Dica: contrário de início), já FINAL = é adjetivo (Dica: con-

trário de inicial). Diferenças tanto morfológica/ semântica para cada uma delas.

Ademais, “funcionam como determinantes do substantivo os artigos definidos e indefinidos, os pronomes adjetivos, os quantificadores definidos e indefinidos” (ILARI, 2014, p. 15). Isto é, eles são auxiliares para nos informar sobre o singular ou plural; gênero masculino, feminino ou neutro dentro do contexto em que estão inseridos. Como por exemplo: *O acarajé eu acho que é de feijão*. Isso, para exemplificar o gênero do que está sendo classificado – o acarajé. É possível a classificação dos livros, de uma turma. Já nesse exemplo, se apresenta que está no plural e definindo o sentido da frase – os livros / uma turma.

Além de nos dizer, ainda, sobre os pronomes possessivos e demonstrativos dentro da construção da frase, para designar posse e situando a posição das pessoas no discurso, como: no espaço, no tempo ou no próprio discurso. Exemplo: Na minha casa, por exemplo, se come verduras, eu como, minha mulher não come, meus filhos adoram. Dar-se o sentido de posse em - minha casa / minha mulher / meus filhos, que subentendemos ser do introdutor. Exemplificando, ainda, foi possível observarmos como um ponto de vista se aplica sobre um posicionamento no próprio discurso.

Adicionalmente, apresentam-se os substantivos primitivos e derivados. Os substantivos primitivos não derivam de nenhuma outra palavra dentro da língua, como é o caso de fruta, amor e café, ao passo que os substantivos derivados são formados a partir de outra palavra da língua, como é o caso de frutaria, desamor e cafezal. Eles podem formar-se a partir de diversas classes gramaticais: a) de outro substantivo, como: tesouro, moleque, operário e etc. Exemplo: Bom... ao tesoureiro compete evidentemente toda a situação financeira do sindicato. b) de um adjetivo como: solene, enfermo, digno. Exemplo: Bom tinha a solenidade de formatura. c) de um verbo como: arrecadar, classificar, publicar. Exemplo: Estou vendo toda essa campanha de arrecadação (Cf. ILARI, 2014).

Figura 4: Uso do radical -fruit.



Fonte: A autoria própria.

Outra classificação dos substantivos, quanto ao seu uso, é que podem ser simples e compostos. Os substantivos simples são aqueles construídos apenas com um radical. Exemplo: dente; baú; vassoura; flor; mulher; criança entre outros. Eles podem ser, quanto à:

1. Flexão de gêneros: Biformes (menino/menina); Heterônimos (mulher-homem); Uniformes. Comum de dois (o estudante/ a estudante); Sobrecomum (a criança/ o indivíduo/ a pessoa); Epiceno (macho-fêmea);
2. Flexão de Número: Singular (casa/ criança) e plural (casas/ crianças).

Os substantivos compostos são aqueles construídos com dois ou mais nomes, mas que possuem a função de apenas um. Exemplo: dente-de-leão; guarda-roupa; girassol entre outros. Eles podem se formar por: a) justaposição (arco-íris / fim de semana / passatempo) e b) aglutinação (aguardente – água+dente / vinagre – vinho + acre / planalto – plano + alto).

Para Bechara, (2010/1999, p. 351), a composição é “a junção de dois elementos identificáveis pelo falante numa unidade nova de significado único e constante”. Existem ainda, segundo os gramáticos, estruturas que geraram um número menor de produtos, que são: adjetivo + adjetivo = rubro-negro. Verbo + verbo = vaivém. Verbo + conjunção + verbo = leva-e-traz. Verbo + advérbio = puxavante (Tipo raro). Advérbio + adjetivo = sempre-viva. Advérbio + substantivo = benquerença. Pronome + substantivo = Nosso Senhor). Numeral + substantivo = quintessência. Advérbio + verbo = maltratar.

Os substantivos coletivos são os substantivos comuns que, no singular, designam um conjunto de seres ou coisas da mesma espécie. Observe suas classificações: a) quantidade de indivíduos: cento e vinte milhões de brasileiros pensam assim; b) uma parte organizada de um todo:

regimento, batalhão, companhia = parte do coletivo geral exército; c) um grupo acidental: multidão, bando de andorinhas, bando de ciganos. d) um grupo de seres de determinada espécie: boiada – de bois, ramaria – de ramos.

Figura 5: Uso dos substantivos coletivos.



Fonte: Autoria própria.

Tais denominações afastam-se, no entanto, do tipo normal dos coletivos, pois não são simples agrupamentos de seres, antes representam instituições de natureza especial, organizadas em uma entidade superior para determinado fim.

Eis alguns coletivos mais conhecidos: alcateia (de lobo) Elenco (de estrelas); arquipélago (de ilhas); falange (de anjos, de soldados); banda (de músicos); feixe (de lenha, de capim); bando (de aves, de ciganos); girândola (de foguetes); cardume (de peixes); legião (de soldados, de demônios); caravana (de viajantes, de peregrino); turma (de estudantes, de médicos) (Cf. CUNHA; CINTRA, 2016, p. 192-3).

Paulatinamente, segundo Ilari, a denominação “verbo” remonta aos romanos e pode ser encontrada, por exemplo, em Cícero e Varrão. Como *verbum*, em latim, significa “palavra” – qualquer palavra independentemente da classe morfosintática-, parece que a escolha dessa denominação para indicar a classe morfosintática que, ainda hoje, denominamos “verbo”, queria expressar a ideia de que o verbo é a “palavra por excelência” (ILARI, 2014, p. 65).

Para esse autor, os verbos são as palavras que, indicam ações ou estados. Na morfologia cada palavra é analisada como se fosse única, sem interesse na função que está desempenhando na oração. Porém, cada verbo tem uma unidade lexical, que poderíamos chamar de “molde” ou

“matriz”, que serve para a construção da sentença, assim, cada verbo estabelece uma relação com uma pessoa da oração que caracteriza. Assim, cada verbo tem sua categoria que responde o papel de identificar a função que eles assumem nos enunciados; no português, existem três possibilidades conhecidas, tradicionalmente, como primeira pessoa: a que fala; segunda pessoa: com quem se fala e terceira pessoa: de quem se fala.

Para Bechara, verbo “é a unidade que significa ação ou processo, unidade que está organizada para expressar o modo, o tempo, a pessoa e o número”. Para esta organização, além de ser pensado como significado verbal, o verbo se combina, entre outros, com instrumentos gramaticais (morfemas) de tempo, de modo, de pessoa, de número (Cf. BECHARA, 2010, p. 192).

Desse modo, o verbo se combina com o enunciado em que foi colocado, isto é, com os morfemas, que são unidades ou elementos de significação que formam as palavras, bem como alteram o seu significado: **de tempo no passado**, a fatos anteriores ao momento em que falamos é subdividido em imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito. **No presente**, fatos que se passam ou se estendem ao momento em que falamos. E, **no futuro**, a fatos ainda não realizados e subdividido em futuro do presente e futuro do pretérito.

1) De modo **indicativo**, a fatos verossímeis ou tidos como tais. **Subjuntivo**, a fatos incertos. **Condicional**, a fatos dependentes de certa condição. **Optativo**, à ação como desejada pelo agente. **E imperativo**, a um ato que se exige do agente.

2) De pessoa – a) a 1ª pessoa é aquela que fala e corresponde aos pronomes pessoais eu, no singular, e nós, no plural. b) a 2ª pessoa é aquela a quem se fala e corresponde aos pronomes pessoais tu, no singular, e vós, no plural. E c) a 3ª pessoa que é aquela de quem se fala e corresponde aos pronomes pessoais ele, ela, no singular, e eles, elas, no plural.

3) De número - singular ou plural. Por exemplo: O verbo ‘fazer’ quando está indicando tempo passado, não vai para o plural. Outro exemplo, é o verbo ‘Haver’ (no sentido de existir). Ambos são considerados impessoais, são aqueles não possuem sujeito, ou seja, eles surgem em orações sem sujeitos; sempre na 3ª pessoa do singular.

Figura 6: Exemplo com o verbo fazer.



Fonte: Autoria própria.

Portanto, apresentou-se os resultados parciais, primeiro a criação do *Instagram* @conexoesdelinguaportuguesa e segundo os *cards* sobre os conteúdos de substantivo, adjetivo e verbo. Colaborativamente, essa junção será suporte para a conclusão do nosso projeto.

Vejamos mais exemplos de nossa página:

Figura 7: Uso o uso das formas nominais do verbo e suas categorias respectivamente.



Fonte: Texto baseado em Azeredo (2012).

Figura 8: Uso o uso das formas nominais do verbo e suas categorias respectivamente



Fonte: Texto baseado em Azeredo, 2012.

Figura 9: Uso de substantivos abstratos e concretos.

Classificação do substantivo

Dentre as classificações também estão os concretos e abstratos:

- Concreto é o que designa ser de existência independente: casa, mar, sol, automóvel, filho, mãe. Eles nomeiam pessoas, lugares, animais, vegetais, minerais e coisas;
- Abstrato é o que designa ser de existência dependente: prazer, beijo, trabalho. Eles designam ação, estado e qualidade, considerados fora dos seres, como se tivessem existência individual.

BECHARA, 2010. (Pág-66)

Substantivos abstratos

Exemplos que indicam ação: Eu não vou superar a sua partida!

Que indicam estado: É incrível sentir aquela emoção!

Que indicam qualidade: Quanta gentileza a sua!

Substantivos concretos

Exemplos:

Não vejo a hora de cair no mar.
Adorei a construção daquela casa.
Este carro é perfeito!

Fonte: Texto baseado em Bechara, 2010.

Figura 10: Uso das vozes do verbo.

Vozes

O fato expresso pelo verbo pode ser representado de três formas:

- a) como praticado pelo sujeito:
João feriu Pedro.
Não vejo rosas neste jardim.
- b) como sofrido pelo sujeito:
Pedro foi ferido por João.
Não se vêem [estão vistas] rosas nesse jardim.
- c) como praticado e sofrido pelo sujeito:
João feriu-se.
Dei-me pressa em sair.

(CINTRA; CUNHA, p. 398-399)

Fonte: Texto baseado em Cunha & Cintra, 2017.

Figura 11: Compreensão sobre Verbo Nome.

VERBO? NOME?

É importante dizer que "[...] os temas verbais diferem dos nominais." Acontece que na classe dos nomes temos a divisão categórica por número e gênero, e na dos verbos as desinências, especificam o modo, tempo, pessoa e número. São justamente elas que fazem os verbos distanciarem formalmente da trilha nominal. (MONTEIRO, José Lemos, 2002, p. 101).

Fonte: Texto baseado em Monteiro, 2002.

5. *Breves Considerações*

Devido à pandemia, este trabalho ainda não chegou às escolas, porém investigou-se nas gramáticas e livros os conhecimentos para publicação nos meios digitais. Com nossa página na plataforma *Instagram*, continuaremos a produzir *cards* para que se alcance uma das metas pretendidas, o ensino e aprendizagem das classes de palavras abertas pelo meio digital.

Em breve, expandiremos a nossa pesquisa e estudo para espaços escolares físicos, onde se colherá informações para a produção final de nosso material. Enfim, com a conclusão do projeto com aporte nos estudos linguísticos e da cultura digital traremos trabalhos futuros que abordem o ensino da morfossintaxe dos substantivos, adjetivos (nomes) e dos verbos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2012.

BAGNO, M. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BECHARA, Evanildo. Para quem se faz uma gramática? In: NEVES, M. H. de M. CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs). *Gramáticas contemporâneas do português*. São Paulo: Parábola, 2014.

_____, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. 17. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. (recurso eletrônico) 2. ed. ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 44. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 1. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Celso. LINDLEY CINTRA, L. F. *Nova gramática do português contemporâneo*. (recurso eletrônico) 7. ed., Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

GOMES, S. dos S. Infância e Tecnologias. In: COSCARELLI, C.V. (Orgs). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 145-58

ILARI, Rodolfo. *Palavras de Classe Aberta*. São Paulo: Contexto, 2014. (V. III)

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia Portuguesa*. Estrutura verbal. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos de português*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.

RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva; VELOSO, Rita. Adjetivo e sintagma adjetival. In: RAPOSO *et al*, (Orgs). *Gramática do Português*. Edição Fundação Calouste Gulbenkian. Coimbra, Portugal: Gráfica de Coimbra, 2013. (V. II)

SILVA NETO, Antonio Cílfrio da; OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. Sistematização de Terminologias Gramaticais (Substantivo e Adjetivo). In: CAVALCANTE, M.S.D. *et al*. *Lingua(gem), discurso e ensino: concepções teóricas e ressignificações da prática docente*. 1. ed. Goiânia: América, 2016. p. 53-68

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C.V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 15-29

CONSTRUCIONALIZAÇÃO COM DAR: UM OLHAR PARA O VERBO SUPORTE E PARA AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Patrícia de Carvalho Pires (UESB)

patycpires@hotmail.com

Amanda Moreno Fonseca de Andrade (UESB)

amfandrade65@gmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeria.viana.sousa@uesb.edu.br

RESUMO

O português brasileiro, como toda língua, constantemente passa por processos de mudança linguística, o que certifica o seu caráter adaptativo e flexível. Ao ser utilizada em situações comunicativas naturais e espontâneas, os falantes se apropriam da língua e das diversas possibilidades de uso para melhor se expressarem, permitindo, portanto, a transformação, a inovação e o surgimento de novas construções a partir de construções já existentes. Partindo dessa perspectiva, observamos, a partir da análise da construcionalização com o verbo *dar* – que os falantes criam novas construções de uso. Diante disso, ancorados à Linguística Funcional Centrada no Uso – LFCU, objetivamos investigar o processo de mudança linguística com o verbo *dar*, visto que, nesse processo, há o surgimento de nova forma e nova função, em ocorrências do tipo: dá prosseguimento e dá em cima, que – por meio do encadeamento de cada item – apresentam um novo nó construcional, o qual vai sendo rotinizado e convencionalizado na língua ao longo do tempo. Para isso, consideramos, para análise, excertos de fala extraídos dos *corpora* do português popular e culto de Vitória da Conquista-BA, uma vez que apresentam construções reais de uso.

Palavras-chave:

Expressões idiomáticas. Verbo suporte. Construcionalização como verbo *dar*.

ABSTRACT

Brazilian Portuguese, like any language, is constantly undergoing processes of linguistic change, which certifies its adaptive and flexible character. When used in natural and spontaneous communicative situations, speakers appropriate the language and the various possibilities of use to better express themselves, thus allowing for transformation, innovation and the emergence of new constructions from existing constructions. From this perspective, we observe, from the analysis of the constructionalization with the verb *dar* – that the speakers create new constructions of use. Therefore, anchored to Functional Linguistics Centered on Use – LFCU, we aim to investigate the process of linguistic change with the verb *dar*, since, in this process, there is the emergence of a new form and a new function, in occurrences of the type: gives continuation and it turns out that – through the chaining of each item – they present a new constructional node, which is routinized and conventionalized in the language over time. For this, we considered, for analysis, excerpts of speech extracted from the corpora of Popular Portuguese and Cult of Vitória da Conquista-BA, since

they present real constructions of use.

Keywords:

Idiomatic expressions. Verb support. Constructionalization with the verb to give.

1. Introdução

Ancorados aos estudos da Linguística Funcionalista – que se concentra em analisar a função que a estrutura linguística desempenha no ato comunicativo – compreendemos a língua como um mecanismo dinâmico, flexível e sensíveis às pressões de uso. Assim, os falantes, no momento da interação sociocomunicativa, se apropriam da língua e das diversas possibilidades de uso para expressar suas ideias, pensamentos e intenções. Dessa forma, verificamos que constantemente o sistema linguístico adapta-se ao processo de transformação, inovação e mudança.

Cientes de que frequentemente novas formas e novas funções vão se formando e se convencionalizando na língua, a partir da análise do nosso objeto de estudo – a construcionalização com o verbo *dar*, objetivamos investigar e analisar o processo de mudança linguística, especificamente, a construcionalização de forma-função com o *dar*. Para a realização da presente pesquisa, à luz da Linguística Funcionalista Centrada no Uso (LFCU) – vertente que lança o olhar para o funcionamento da língua –, selecionamos os *corpora* do português culto e popular de Vitória da Conquista-BA, visto que tais *corpora* representam a materialização dos traços espontâneos da língua.

O presente trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: após esta Introdução, na seção 2, intitulada “Linguística Funcionalista Centrada no Uso”, abordamos alguns princípios e conceitos da perspectiva adotada. Em seguida, na seção 3, “*Corpora* da pesquisa”, descrevemos os *corpora* utilizados. Posteriormente, na seção 4, “Análise e discussão dos dados”, expomos, de maneira breve, a análise dos dados e na seção 5, apresentamos as “Considerações finais”.

2. Linguística Funcionalista Centrada no Uso

A Linguística Funcionalista Centrada no Uso (LFCU) é uma perspectiva que se constrói, atualmente, do diálogo da Linguística Funcionalista Norte-Americana (representada por Talmy Givón, Paul Hopper, Elizabeth Traugott e Joan Bybee) com a Linguística Cognitiva (nos moldes

de George Lakoff, Ronald Langacker e William Croft, entre outros) e com a Gramática de Construções (modelo desenvolvido por Adele Goldberg e de William Croft). Hodiernamente, no Brasil, essa tendência teórica se encontra nos estudos de Martelotta (2011), Cezario e Furtado da Cunha (2013), Rosário e Oliveira (2015). Fruto desse diálogo, a Linguística Funcionalista Centrada no Uso é uma abordagem teórica que depreende o uso linguístico como resultante das motivações advindas de distintas instâncias: as estruturais, as cognitivas e as socioculturais (Cf. OLIVEIRA, 2015).

Esse aporte teórico expõe a importância de analisar a língua sob um viés mais holístico, ou seja, sob uma análise que, conforme o modelo de Croft (2001), compreende todos os níveis da forma, os quais se constituem das propriedades fonológicas, morfológicas e sintáticas, bem como da função, a qual se compõe das propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais. Dessa forma, considera-se que o falante, ao estabelecer uma relação comunicativa, utiliza – a partir dos seus mecanismos cognitivos – os padrões linguísticos disponíveis e as propriedades contextuais que o norteiam para atender suas necessidades e intenções.

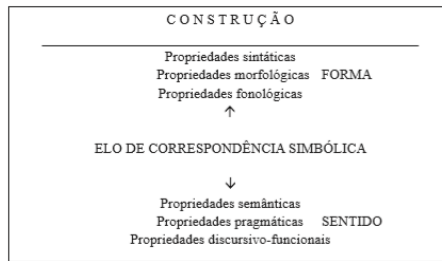
Oportuno destacarmos que os estudos funcionalistas – ao propor a interface Funcionalismo e Cognitivismos – assumem a postura de que os elementos linguísticos, os mecanismos cognitivos e sociocomunicativos são fatores que promovem e motivam o uso efetivo da língua. Posto isso, importante destacarmos que, nos estudos da Linguística Cognitiva, o sistema linguístico é visto como um reflexo das habilidades cognitivas, as quais vão sendo construídas, categorizadas, memorizadas, armazenadas – na mente do indivíduo – e materializadas em um processo de interação discursiva. Já no Funcionalismo, a língua é vista como um sistema em constante mutação, uma vez que vai sendo moldada, modificada em situações constantes de uso (Cf. MARTELOTTA, 2011; CEZÁRIO; FURTADO DA CUNHA, 2013). Desse modo, a interface Cognitivo-Funcional assume que os processos gerais de pensamento – os quais permitem a criação, por exemplo, de novas formas e novos significados – refletem na linguagem, uma vez que compreendem que esses mecanismos mentais determinam construções que se adequem e se adaptem a diferentes situações de interação (Cf. CUNHA, 2018).

Com o diálogo estabelecido entre a Linguística Funcionalista e a Linguística Cognitiva, a Linguística Funcionalista incorpora, ao seu quadro teórico, alguns aspectos da Gramática de Construções. Diante disso, é importante apresentarmos alguns princípios da Gramática de Constru-

ções sobre a língua em uso. Segundo Goldberg (1995; 2006), a língua é uma construção gramatical que se constitui do pareamento convencionalizado entre forma e função. Construção, por sua vez, é visto por Bybee (2016 [2010]) como um conjunto de construções que configura o inventário da língua; já para Croft (2001), construção é organizada pelos eixos centrais: forma e função, uma vez que os elementos sintáticos, morfológicos e fonológicos pertencem ao polo da forma; e os componentes semânticos, pragmáticos e discursivo-funcionais correspondem ao polo da função.

Essa correspondência simbólica – vinculada, integrada e interconectada – é arquitetada por Croft (2001) da seguinte forma.

Figura 1: Modelo de estrutura simbólica da construção radical.



Fonte: Croft (2001, p. 18)

Ao observarmos o quadro proposto por Croft (2001), percebemos que as propriedades são correlacionadas, uma vez que essa proposta se propõe a considerar o vínculo correspondente entre cada propriedade dos eixos da forma e da função. Assim posto, ressaltamos que a língua é um conjunto de construções, a qual se constitui das correlações forma-função (Cf. BYBEE, 2016 [2010]) e se organiza hierarquicamente em formato de rede em que os nós são interconectados por elos os quais permitem que as construções sejam estabelecidas de maneira hierárquica e contínua (Cf. LANGACKER, 1987).

Ao postular a relação estreita entre forma e função linguísticas, a vertente em análise determina que a língua, formada por um inventário de correlações entre forma-função (Cf. BYBEE, 2016 [2010]), configura-se como um conjunto de construções, que se organiza como uma rede de nós interligados por elos, estabelecendo, conforme Langacker (1987), uma hierarquia em sua organização, ou seja, a língua é entendida, por es-

se modelo, como uma rede organizada em nós, os quais são unidos/ligados por elos que exercem a função de possibilitar o surgimento de novos nós que são construídos e estabelecidos de maneira hierárquica.

Diante do exposto, ressaltamos que os falantes – em situações de interações discursivas – criam novas formas e negociam novos significados, o que certifica a constante mudança no sistema linguístico. Assim, reiteramos que mudança linguística é um processo inerente à língua, uma vez que essa – devido ao uso – se encontra em constante processo de mutação e evolução. Alinhados a isso, Traugott e Trousdale (2021 [2013]) postulam que a mudança linguística resulta de dois significativos processos: as mudanças construcionais e construcionalização.

As mudanças construcionais são processos de alteração em que os traços de construções já existentes são modificados. Tais alterações que levam a constituição de novas construções ocorrem ou no eixo da forma (morfologia, sintaxe, fonologia) – ou no eixo do significado (semântica, pragmática, discursivo-funcional), como nos exemplos (1) e (2):

- (1) INF: *Ela me deu esse celular, porque na hora que precisa ela bate o celular [...]* (MJPS Corpus PPVC)
- (2) INF: *Quando eu fico ansiosa, às vezes me dá taquicardia.* (ASA Corpus PCVC).

Na sentença (2), notamos que houve mudança linguística do verbo *dar* por meio do processo da mudança construcional, uma vez que a mudança ocorreu apenas no polo funcional. Observemos que o *dar*, no exemplo (1), pertence à categoria de verbo pleno, uma vez que exerce função semântica (*transferência*) e forma (verbo predicador) prototípicas; já em (2), esse verbo continua sendo um verbo predicador (eixo da forma), entretanto, apresenta expansão semântica (eixo da função) ao adquirir valor semântico-pragmático-discursivo de *causa*.

Já o processo de construcionalização, apropriando das palavras de Rosário e Oliveira (2016), é a construção de pares de forma nova com função (significado) nova. Em outras palavras, o processo de construcionalização acontece quando há criação de novas unidades, ou seja, novas estruturas e novos significados – em contexto de uso – são formados. Como ilustração, analisamos a construção a seguir.

- (3) INF: *Chovê aqui se eu lembro aqui agora dá um branco [...]* (ACM Corpus PPVC)

Em (3), a expressão idiomática *dá um branco* demonstra que as unidades linguísticas passaram por negociação de inferências sugeridas nesse contexto discursivo, pois houve a criação, a partir de sentenças já existentes, de nova unidade construcional, ou seja, uma nova estrutura (forma) e um novo significado (função). Verificamos, assim, que cada unidade distancia de sua prototipicidade quando consideradas um todo significativo. Dessa maneira, ao adquirir nova estrutura, a construção *dá um branco* apresenta valor pragmático-discursivo-funcional (*esquecimento*).

Vale salientarmos, diante do exposto, que a mudança linguística – inerente à língua – é um fenômeno linguístico que ocorre a partir dos processos de mudança construcional e de construcionalização, visto que tais mudanças surgem de construções previamente existentes.

Na seção seguinte, discorreremos sobre os *corpora* da pesquisa.

3. Corpora da pesquisa

Para o desenvolvimento do presente trabalho, recorreremos às situações reais discursivas, uma vez que os elementos linguísticos são compartilhados, moldados, adaptados e criados pelos falantes em distintas interações uso.

Com o intuito de buscar ocorrências que refletem maior expressividade linguística, selecionamos, para as amostras da presente pesquisa, os *corpora* do português culto de Vitória da Conquista (PCVC) e do português popular de Vitória da Conquista (PPVC), extraídos do banco de dados do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo/CNPq – Grupo JANUS. Esses *corpora* foram organizados com entrevistas realizadas entre 2011 e 2015 pelos integrantes do Grupo JANUS, que fazem parte do Projeto de Pesquisa “Estudos de fenômenos linguísticos na perspectiva sociofuncionalista a partir da descrição e análise do *corpus* da comunidade de fala de Vitória da Conquista”, coordenado pela Prof^a Dr^a Valéria Viana Sousa (PPGLin/UESB).

Os *corpora* observados são constituídos por entrevistas orais, as quais foram realizadas a partir de uma interação comunicativa entre o informante – pertencente à comunidade conquistense – e o entrevistador. A amostra para a realização da pesquisa é construída da seguinte forma: 48 (quarenta e oito) gravações realizadas. Desse total, 24 (vinte e quatro) entrevistas foram realizadas com falantes que tinham, no mínimo, 11 (onze)

anos de escolaridade, constituindo assim o *Corpus* do português culto de Vitória da Conquista; 24 (vinte e quatro) entrevistas executadas com informantes sem escolaridade ou com apenas 5 (cinco) anos de escolarização, formando o *corpus* do português popular de Vitória da Conquista. Em cada amostra de 24 (vinte e quatro) entrevistas, há 12 (doze) informantes pertencentes ao sexo feminino e 12 (doze), ao sexo masculino. Considerando os critérios mencionados, os *corpora* foram divididos em três faixas etárias: (i) faixa etária I (15 anos a 25 anos de idade); (ii) faixa etária II (26 anos a 50 anos de idade) e (iii) faixa etária III (mais de 50 anos de idade).

Assim posto, destacamos que os *corpora* escolhidos nos permitem a realização da análise de dados reais/ empíricos, uma vez que a modalidade oral (por meio do gênero entrevista) possibilita uma aproximação maior com os traços espontâneos da língua. Nesse sentido, as construções criadas por cada falante em determinadas situações de interação representam a materialização de uma organização que se constitui por meio de fatores linguísticos, cognitivos, sociais e culturais (Cf. OLIVEIRA, 2015).

Na próxima seção, apresentamos, brevemente, a análise dos dados.

4. Análise e discussão dos dados

Ao observarmos o Português Brasileiro, constatamos que a variação e a mudança – motivadas por fatores linguísticos, por mecanismos cognitivos e por fatores extralinguísticos – expõem o caráter adaptativo e flexível do sistema linguístico, o qual é utilizado pelo homem em situações comunicativas naturais e espontâneas. Ancorados a essa percepção, salientamos que os fenômenos da língua surgem das pressões de uso e, por isso, não podem ser compreendidos fora do contexto (social, cultural e cognitivo) em que os falantes estão envolvidos (Cf. CEZÁRIO; VOTER, 2018).

Assim, reiteramos que reconhecermos a língua em situação de uso, uma vez que exposta em diversos contextos de interação discursiva revela sua dinamicidade, a sua flexibilidade e a sua emergencialidade, contribuindo, dessa maneira, para que as propriedades linguísticas sigam em constante mutação, transformação e inovação. Para compor discussões a esse respeito, tomamos, como exemplo, o nosso objeto de estudo,

uma vez que o *dar* é um verbo multifuncional que – constantemente – passa por processo de mudanças e inovações quando inseridos em distintos contextos comunicativos.

Partindo do princípio de que a variação e a mudança linguística são inerentes à língua portuguesa falada no Brasil, constatamos que os elementos linguísticos, contextuais, sociais e cognitivos são fatores que contribuem para a transformação, a evolução (mudança) e o surgimento de novas construções no sistema linguístico.

Alinhados ao que foi discorrido, mostraremos – por meio das ocorrências com o *dar* – que a mudança linguística – a qual acontece por meio dos processos de mudanças contrucionais (mudanças que alteram características de uma construção já existente) e construcionalização (processo que resulta na criação de nova forma e nova função) (Cf. TRAUGOTT; TROUSDALE, 2021 [2013]) – ocorre gradualmente no curso da interação dos falantes quando estão inseridos em um processo discursivo.

A análise das ocorrências permitiu identificar distintas categorias as quais o *dar* passa a pertencer quando inserido em diferentes contextos de uso, a saber: verbo pleno (como objeto de natureza concreta), verbo pleno (com objeto de natureza abstrata), verbo não pleno, verbo suporte e expressões idiomáticas.

Na condição de pleno com objeto de natureza concreta e/ou abstrato, o *dar* exerce função de predicador da oração, apresenta noção de transferência e projeta três argumentos: um sujeito agente (humano), um objeto com o traço [+concreto ou + abstrato] e o sujeito paciente. Isto é, em sua função prototípica, o verbo em análise mantém suas propriedades morfossintáticas e semânticas, uma vez que há um doador, na posição de sujeito; um objeto a ser dado (concreto ou abstrato), na posição de objeto direto; e um receptor, na posição de objeto indireto. Para ilustrar essa definição, observemos o enunciado (4) e (5):

(4) INF: *Aí o pai dá um livro pra ele.* (JLS Corpus PCVC)

(5) INF: *Como minha mãe é tudo bom, né? Ela brinca comi.:go as vez eu dou carinho pra ela... ela dá carinho pra mim.* (LBR corpus PPVC)

Em (4) e (5), respectivamente, o sujeito agente transfere um objeto concreto/abstrato a um sujeito paciente. Respectivamente, temos um sujeito agente (pai/eu) responsável pela transferência física (entrega, do-

ação) de um objeto concreto (livro) e abstrato (carinho) a um destinatário (representado pelos pronomes ele e ela, respectivamente).

Nesse sentido, como o processo de mudança linguística ocorre, inicialmente, pelos processos cognitivos e contextuais, sendo materializadas nas construções linguísticas em situações discursivas, observemos – no enunciado (6) – a construção – que por processo de mudança construcional – adquire nova função, vejamos a seguir:

- (6) INF: *Na televisão que só vai dá angústia jo... só vai dá medo então na hora que cê tá almoçando você nem vai conseguir digerir essa comida magine aquel' sofrimento [...]* (JVB corpus PCVC)

Verificamos no excerto (6) que o *dar* permanece como verbo predicador, ou seja, é núcleo da oração, entretanto apresenta uma expansão semântica – pragmática – discursivo, sendo denominado verbo não pleno, o que significa dizer que o verbo – na condição de não pleno – veicula acepções distintas, o que o torna um item polissêmico. Nessa construção, observamos que o *dar* sofreu um processo de mudança construcional, visto que apenas a propriedade da função distanciou do seu valor prototípico.

Além da possibilidade de expansão no polo da função, conforme visto no enunciado (6), há construções que em o verbo *dar* distancia da sua prototipicidade, passando por mudanças tanto no eixo da forma quanto da função. Vejamos as seguintes construções:

- (7) INF: [...] *cursá alguma coisa, que vai dá prosseguimento na carreira educacional deles do que havia na minha época.* (LMR corpus PCVC)
- (8) INF: *Graças a Deus! [ININT] e eu dava em cima... eu já namorava... eu não era assim... bonita não... mas eu conversava muito então eu já namorava, com nove anos quando eu voltei, nove, dez anos [...]* (DRP corpus PCVC)

No enunciado (7), *vai dá prosseguimento*, o *dar* perde seu valor morfossintático (verbo predicador) e semântico (valor de transferência). Nessa construção, o verbo – unido ao sintagma nominal – forma um todo significativo, podendo ser substituído pelo verbo equivalente *prosseguir*. No excerto (8), notamos que o *dar*, no exemplo *dá em cima*, associado aos demais elementos da expressão, forma uma unidade maior, distanciando do seu valor concreto, uma vez que adquire uma nova estrutura (re-

sultado do encadeamento das palavras) e um novo valor semântico-pragmático-discursivo (*demonstrar interesse*). Tal encadeamento expõe a projeção metafórica de tais construções, sendo possível compreendê-las, apenas, nos contextos as quais estão inseridas.

Verificamos, então, nos excertos (7) e (8), que tais construções ao serem combinadas com outras unidades linguísticas distanciam da sua estrutura e do seu significado primários, o que significa dizer que – em *dá prosseguimento* e em *dá em cima* – a prototipicidade do verbo em análise não permanece, uma vez que as construções (verbo suporte e expressão idiomática) só se constituem quando as partes são consideradas como elementos constituintes de um único bloco, formando o todo significativo.

Diante do exposto, reiteramos que o *dar* é um verbo que, ao ser inserido em distintos contextos de uso, está em constante processo de mudança linguística. Dessa maneira, é importante destacarmos que o verbo, na condição de não pleno, configura o processo de mudança construcional, já o *dar*, enquanto suporte ou expressão idiomática, configura o processo de construcionalização, visto que tais categorias certificam o surgimento de estrutura (forma) e sentido (função) que distanciam do seu valor de origem.

5. *Considerações finais*

À luz dos estudos que consideram a língua em uso, o presente trabalho mostrou, a partir da análise das ocorrências, que o *dar* é um verbo produtivo, uma vez que, quando inseridos em processos comunicativos, constantemente passa por processos de mudança linguística.

À luz de teoria que versa sobre a funcionalidade da língua – a Linguística Funcionalista Centrada no Uso (LFCU) – a presente pesquisa revela o processo de mudança linguística do verbo *dar*, uma vez que migra do item mais lexical para o mais gramatical, ou seja, o verbo em análise distancia – em contextos de uso – da sua função mais concreta e passa a exercer uma função mais abstrata quando evidenciam o distanciamento da sua forma e/ou função prototípica, o que significa dizer que o processo de abstratização é o responsável pelo comportamento polissêmico do verbo *dar*.

Em processo gradual e *continuum*, verificamos que o *dar* – em distintas situações comunicativas – migra da categoria de verbo pleno – exercendo sua função prototípica – para a categoria de verbo não pleno,

uma vez que permite uma expansão semântica-pragmática-discursiva. O processo de migração evidencia, ainda, novas categorias, a de verbo suporte e de expressões idiomáticas, visto que o *dar*, nessas categorias, não exerce função de predicador (forma) nem valor semântico de *transferência* (função), posto que, respectivamente, assume papel de auxiliar de um sintagma nominal e de elemento integrante de uma expressão idiomática, o que faz adquirir um novo valor pragmático-discursivo-funcional.

Diante disso, reiteramos que o *dar* é um verbo multifuncional e que constantemente sofre mudanças linguísticas. A categoria de verbo não pleno configura uma mudança construcional, uma vez que a mudança ocorre apenas na propriedade da função, e as categorias de verbo suporte e expressões idiomáticas evidenciam o processo de construcionalização, visto que a mudança ocorre tanto na propriedade da forma quanto na propriedade da função.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYBEE, Joan L. *Língua, uso e cognição*. Trad. de Maria Angélica Furtado da Cunha; revisão técnica Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016.

CEZÁRIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. Apresentação. In: CEZÁRIO, M.M.; FURTADO DA CUNHA, M.A. (Orgs). *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad, 2013. p. 7-11

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M.E. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018 p. 141-55

CROFT, W. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

GOLDBERG, A. E. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: CUP, 1995.

_____. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: OUP, 2006.

LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987. (v. 1)

MARTELOTTA, M. E. *Mudança linguística: uma abordagem baseada*

no uso. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, M. R.; ROSÁRIO, I. C (Org.). *Linguística Centrada no uso: teoria e método*. Rio de Janeiro: Lamparina / Farpej, 2015.

ROSARIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. *Alfa: Revista de Linguística (UNESP. On-line)*, v. 60, p. 233-59, 2016.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

CORPOS MONSTRUOSOS NO ROMANCE “BOM-CRIOULO”

Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)

drfortuna@hotmail.com

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima (UENF)

jacapili.jl@gmail.com

Simony Ricci Coelho (UNIGRANRIO e UNIG)

jacapili.jl@gmail.com

Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte (FacMais e Unialfa)

prof.tico@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir os corpos monstruosos – conforme Ferreira e Hamlin (2010) – no romance “Bom-Crioulo”, de Adolfo Caminha, principalmente, no que diz respeito aos corpos negros. Para tanto, iniciamos o texto abordando o Naturalismo brasileiro, para, em seguida, apresentarmos uma breve contextualização do momento histórico que o Brasil atravessava no final do século XIX, quando o livro foi publicado e de que forma esse contexto e as teorias de racismo científico – notadamente as teses de branqueamento – estão relacionados à estruturação do livro. Por fim, passamos à análise dos corpos que não importam na obra em questão.

Palavras-chave:

Corpo. Monstruosidade. Racismo.

ABSTRACT

This article aims to discuss the monstrous bodies – according to Ferreira and Hamlin (2010) – in the novel “Bom-Crioulo”, by Adolfo Caminha, mainly regarding black bodies. To this end, we begin the text by addressing Brazilian Naturalism, and then we present a brief contextualization of the historical moment that Brazil was going through at the end of the 19th century, when the book was published and how this context and the theories of scientific racism – not ably the whitening theses – are related to the structuring of the book. Finally, we move on to the analysis of bodies that do not matter in the work in question.

Keywords:

Body. Monstruosity. Racism.

1. Introdução

Muito já se escreveu sobre o romance “Bom-Crioulo”, de Adolfo Caminha. Aclamado como a primeira obra literária homoerótica do Brasil e relacionado ao Naturalismo no Brasil, foi publicado em 1895. Parte da crítica ainda hoje o considera inovador, enquanto outra aponta que a

obra reforça uma visão racista do negro e expõe a homossexualidade como doença. “Bom-Crioulo” não deve ser lido com os olhos de hoje. O texto está inserido em um contexto muito diverso do atual.

Entretanto, o racismo, os estereótipos sobre corpos femininos, negros e homossexuais presentes na obra têm continuado ao longo da história, apesar de tantos avanços sociais. Ainda permanecem a intolerância e o preconceito expostos no texto.

O livro conta a história de Amaro, um marinho negro apelidado de “Bom-Crioulo”, que se envolve com o grumete Aleixo, um adolescente de pele clara, olhos azuis e cabelos loiros. Naquela época, abordar o homoerotismo era, de fato, uma inovação que foi vista como aberração. O papel do negro na sociedade era o de trabalhador braçal. A mulher também era vista como alguém que devia obediência ao homem e qualquer uma que fugisse a esse padrão não tinha uma reputação respeitável. Nem se falava sobre homossexualidade então e, se o faziam, era no campo da saúde, tratando a questão como doença, abominação.

O objetivo deste artigo é falar sobre esses corpos que não importam, para usar como referência o título do livro de Judith Butler (2019), *Corpos que importam – os limites discursivos do sexo*, principalmente sobre os corpos negros, que eram considerados monstruosos (Cf. FERREIRA; HAMLIN, 2010).

Iniciaremos o texto abordando o Naturalismo brasileiro, para, em seguida, apresentarmos uma breve contextualização do momento histórico que o Brasil atravessava quando “Bom-Crioulo” foi publicado e de que forma esse contexto está relacionado à estruturação do livro. Por fim, passaremos à análise dos corpos monstruosos no romance de Adolfo Caminha.

2. O Naturalismo no Brasil

De acordo com Daniele Ribeiro dos Santos (2007), referindo-se a Darío Villanueva (1997), a escola naturalista europeia assume a existência de uma realidade única que antecederia o texto, e os escritores desta escola procurariam representar esta realidade de maneira detalhista e fiel, através de uma observação aprofundada. A vida cotidiana tornar-se-ia o campo de investigação do escritor, sendo reproduzida como em um espelho.

Segundo Emile Zola (1995):

Com o romance naturalista, o romance de observação e de análise, as condições mudam imediatamente. O romancista inventa ainda mais; inventa um plano, um drama; apenas, é uma ponta de drama, a primeira história surgida, e que a vida cotidiana sempre fornece. Em seguida, na estruturação da obra, isso tem bem pouca importância. Os fatos só estão lá como desenvolvimentos lógicos das personagens. O grande negócio é colocar em pé criaturas vivas, representando diante dos leitores a comédia humana com a maior naturalidade possível. Todos os esforços do escritor tendem a ocultar o imaginário sob o real. (ZOLA, 1995, p. 24)

E tal tentativa de ocultar o imaginário sob o real também chega ao Brasil. A publicação, em Portugal, de “O primo Basílio”, de Eça de Queirós, em 1878, e de *O romance experimental*, de Emile Zola, em 1880, na França, foram influências fundamentais para o surgimento do Naturalismo brasileiro. Entretanto, como aponta Lucia Miguel Pereira (1988), ao buscar copiar os escritores europeus, os brasileiros acabam deixando de fora de suas obras assuntos fundamentais da época, como as experiências raciais e a relação entre senhores e escravos. Pereira (1988, p. 128) considera que o Naturalismo brasileiro se concentrou em “casos de alcova” e “temperamentos doentios”. Como afirma Santos (2007, p. 30) “à exceção de “O cortiço”, de Aluísio Azevedo, e de “Bom-Crioulo”, de Adolfo Caminha, em geral, os livros tratavam de casos de alcova ou de heroínas, cuja marca principal era a histeria”.

Lucia Miguel Pereira (1988) ressalta ainda que, no Brasil, poucas foram as obras que realmente se fixaram no meio. O foco foi sempre o indivíduo em detrimento do ambiente. Estudos de temperamento retratavam uma parcela mínima da sociedade. Além disso, o Naturalismo brasileiro também se deteve no cientificismo, no anticlericalismo e no fatalismo, tratando de temas relacionados à medicina e à biologia, por exemplo.

Porém, a vida íntima e o sexo eram os assuntos que particularmente agradavam os leitores. Nelson Werneck Sodré (1965, p. 137) afirma que o Naturalismo brasileiro: “atacou a fundo, trazendo para a ficção os aspectos recônditos, violentos e orgânicos do amor. O que, antes, era apenas sentimento, passou a ser apenas fisiologia”.

Mas, se agradou ao público de forma expressiva, como confirma Ana Chiara (1996), no que diz respeito aos críticos, a recepção foi bem distinta. Segundo Chiara (1996), a crítica via o Naturalismo brasileiro como uma tendência importada e que, por esse motivo, não representaria verdadeiramente o caráter nacional.

Em relação ao romance “Bom-Crioulo”, a situação não foi diferente. Foi recebido pelos críticos de forma bastante negativa. Segundo Maraísa Faria (2015), o crítico Valentim Magalhães, do jornal A Notícia, de 21 de novembro de 1895, classificou o livro como “podre”, “romance-vômito”, “romance-poia”, “romance-pus”, “quintessência da porcografia”, afirmando que Adolfo Caminha era um “inconsciente, por obcecação literária ou perversão moral”⁴⁰ (FARIA, 2017, p. 79).

Não apenas a obra foi considerada pervertida como também seu escritor. Muitos questionaram, inclusive, se o romance não seria baseado na própria experiência do autor: “[Os críticos] Magalhães e Veríssimo sugeriram que Bom-Crioulo refletia a experiência pessoal do seu autor” (HOWES, 2005, p. 105).

De fato, como afirma Regina Dalcastagnè (2015), Adolfo Caminha se inspirou em sua experiência como oficial da Marinha brasileira para escrever o livro. Durante o tempo que passou nesta força armada, Caminha pôde observar as relações homossexuais que eram travadas nos navios, principalmente durante os onze meses que viajou pelas Antilhas. Além disso, o autor se considerava um discípulo de Emile Zola (MENDES, 2003) e, por isso, acreditava que era capaz de observar os fatos cientificamente e transpô-los para a ficção, seguindo a tradição dos escritores naturalistas.

Apesar da polêmica – ou provavelmente com a ajuda dela –, “Bom-Crioulo” tornou-se um sucesso editorial, tendo vendido mais que todos os livros que Adolfo Caminha publicou (HOWES, 2005). Talvez o fato de trazer um protagonista negro e homossexual, tão diferente do que se costumava a ver na literatura da época, tenha também despertado a curiosidade do público leitor, como veremos mais adiante.

3. De que Brasil estamos falando

Já apontava Edward Said, em *Cultura e Imperialismo*, que o romance é uma forma de representação da cultura moderna e uma referência para se pensar a história, mostrando a acuidade de experiências vividas, nas quais a própria narrativa aparece como ligação entre a cultura e o imperialismo. (Cf. SAID, 1995).

Estamos, então, aqui entremeados de História e Literatura. A rea-

⁴⁰ A Notícia, Rio de Janeiro, 21/11/1895, p. 1.

lidade interpretada pela primeira e o exercício imaginário de reconstrução da sociedade, pela segunda. Questões pertinentes ao século XIX, com base nas teorias eugênicas e o modelo de civilidade dispensado neste período, integram o romance “Bom-Crioulo”, de forma a estruturar passagens marcantes para uma sociedade característica e que, como afirmamos anteriormente, embora não contemple os dias atuais, ainda vemos resquícios importantes em pleno século XXI.

Deste modo, as narrativas do passado configuram um tempo e estabelecem uma narrativa histórica entre verdade e ficção, recriando um mundo onde as expectativas de um conhecimento histórico são produzidas como construção de seu tempo.

Lembrando que “Bom-Crioulo” é escrito na última década do século XIX, podemos perceber questões como o “nascimento” do racismo, como o conhecemos. Mais que apenas um romance sobre determinada época, observamos informações de extrema importância para a compreensão da construção social de um modelo de comportamento social que perdura até hoje.

Na segunda metade do século XIX, o processo histórico construído no Brasil é marcado pela influência europeia, imposta como modelo a ser seguido. A cultura eurocêntrica é preponderante no mundo inteiro, tornando-se aqui o padrão que ditava hábitos, costumes e, principalmente, maneiras de pensar. É nesse momento que chegam ao Brasil as teorias de Racismo Científico e, com elas, as teses de branqueamento, que tiveram muita aceitação social.

No início do século XX, são explorados e discutidos temas referentes às relações raciais, culturais e étnicas, advindos dos modelos eugênicos do século XIX (Cf. LIRA, 1999). A formação racial da população brasileira, a influência climática, o modelo etnocentrista afirmavam um saber urbanístico e social no Brasil.

A questão racial incomodava e começava a se tornar um interesse do Estado, que passou a realizar expedições sanitárias, pesquisas e campanhas. A população brasileira branca e patriarcal deveria estar protegida das chamadas “raças nocivas” (LIRA, 1999, p. 49). O tema da racialização passava a ser vinculado à saúde pública. A ideologia da “arianização progressiva” no cenário brasileiro, desenvolvida durante o século XIX, preconizava que, com a imigração europeia, os valores raciais se identificariam com este modelo de arianização.

Cabe ressaltar que o estudo da raça começa em finais do século XIX e se confunde com a questão da ideia de nação, não reduzindo esta última a uma única dimensão, mas a uma consciência que têm seus membros de a ela pertencer (HOBSBAWM, 1990; ANDERSON, 1989). Como, com tantos conceitos atrelados à ideia de nação, passando pelo modelo racial, podemos em fins dos 1800 pensar o Brasil?

Em uma concepção de se entender a Nação representando o progresso, nada mais “atrasado” do que um lugar habitado por “raças inferiores”, construído e povoado por negros e índios (Cf. MONTEIRO *apud* MAIO, 1996). A solução encontrada para o “melhoramento” da raça seria tornar o “outro”, o “mesmo”, com teorias como a do branqueamento, criando o tipo nacional:

A identificação das nações fundamentada na idéia de raça, assim suplantou, ao final do século XIX, o nacionalismo cultural elaborado pelo romantismo, no qual a língua nacional era o elemento fundamental, juntamente com o folclore demarcador das ‘tradições culturais’. (SEYFERT *apud* MAIO, 1996, p. 124)

No entanto, estamos falando de um país escravocrata no qual, até 1850, a escravidão e o problema da grande propriedade se tornavam obstáculos à imigração. O Brasil, “produziria” sua própria raça tentando se constituir como nação, procurando sua originalidade que era sufocada pelo modelo europeu, que ao mesmo tempo o deslumbrava. (SANTIAGO, 1991). Isto é, ainda que imbuídos de uma dominação europeia, o Brasil tentava afirmar sua identidade por meio de resistências culturais que, no final das contas, o aproximava do modelo europeu. Era uma cultura reflexa e, ao mesmo tempo, distinta.

Naquele momento, buscava-se um caráter identitário para o Brasil: identificação com o mundo *versus* singularidade (Cf. MOTA, 1992). Com um tronco racial diverso, o Brasil objetivava a formação de uma raça que representasse a nação, como a dos mestiços, formados pelo cruzamento das três raças: indígena, negra e branca, predominando esta última. Era a proposta da raça “pura” e classificada para o progresso, dentro das ideias de uma superioridade morfológica da raça branca. O brasileiro deveria ser definido, então, pela raça, em que de mestiço, iria passar logo a tender ao branqueamento – não só por motivos biológicos, mas pela própria imigração e o fim da escravidão.

A crença em uma superioridade branca, desde a época da colonização, fez com que os negros não fossem considerados cidadãos. Assim, direitos civis foram negados à enorme parcela da população brasileira es-

cravizada. Antes da abolição, essa situação se aplicava apenas aos escravizados, que não exerciam direitos civis básicos quanto à preservação da sua integridade física, moral ou o direito de ir e vir; em casos extremos, a supressão da sua própria vida, uma vez que a lei os considerava “propriedade do seu senhor” (Cf. CARVALHO, 2002). Após a abolição, a maneira pela qual o negro passa a ser tratado ainda está sob a égide de uma categorização de subalternidade, pois o racismo persiste.

Os negros deixam a senzala e passam à escravização de um trabalho mal remunerado, pouco reconhecido e sem descanso. São apenas mão de obra barata. É o que mostra também o romance “Bom-Crioulo”.

4. Os corpos sem importância em “Bom-Crioulo”

Desde que tiveram contato com corpos negros, no final da Idade Média, por volta do século XV, os europeus julgaram-nos monstruosos, não civilizados. Segundo Ferreira e Hamlin (2010, p. 812), elementos considerados ambíguos – e aí está incluída também a mulher -, ou seja, que fujam ao padrão do homem branco, europeu – constituem uma imagem de alteridade, de monstruosidade. Assim, os autores afirmam que “o monstruoso aparece como o lugar da alteridade por excelência, um lugar que marca a fronteira entre criação e corrupção, ordem e caos, civilização e barbárie”.

Com o início das grandes navegações e o aumento da circulação dos europeus pelo mundo no século XVI, culminando na expansão do capitalismo, os corpos também se tornaram mercadoria. Dessa forma, o que antes era exótico, transformou-se em um objeto, que poderia ser utilizado de várias maneiras: ferramenta de trabalho, reprodução, prazer sexual. Além disso, explicações biológicas no que diz respeito à questão corporal tomam o lugar de julgamentos morais.

Para tanto, são criadas hierarquias de raça e gênero, de forma a “localizar o/a Outro/a do civilizado na base dessas hierarquias”, neutralizando seus poderes (FERREIRA; HAMLIN, 2010, p. 813). Entretanto, este/a Outro/a tem um lugar importante, que é justamente o de demarcar a superioridade do homem branco, civilizado:

Como mulher, negro ou monstro, o outro é aquilo que em princípio não deve circular, mas também aquilo que não pode deixar de circular, sob pena de privar o discurso civilizador da oposição que o funda: em sua feiura, desproporção, desordem, o monstro é o outro do civilizado. (FERREIRA; HAMLIN, 2010, p. 815)

De acordo com David Friedman (2001 *apud* FERREIRA; HAMLIN, 2010), os primeiros ingleses a viajarem para a África, ficaram aterrorizados com os negros que lá encontraram, principalmente em função de seu órgão sexual: seu pênis parecia mais de um jumento que de um ser humano. Pouco tempo depois, os negros começaram a circular pela Europa como mão de obra escrava e possuidores de “perigosas máquinas de reprodução” (FERREIRA; HAMLIN, 2010, p. 821).

Começa a surgir, então, o estereótipo segundo o qual os negros eram animais, que deveriam, no máximo, ser usados como força de trabalho e reprodutora. Eram considerados subservientes e idiotizados. Os dóceis deveriam manter-se assim; os de temperamento violento precisavam ser domados. Era desta forma que eles também eram vistos quando começaram a deslocar-se forçados para as Américas como escravos.

Nesta relação entre o corpo do homem branco civilizador e o corpo do homem negro que “precisa” ser civilizado, estão inscritas relações de poder. Para Judith Butler (2015; 2019), a sociedade é permeada por discursos, constructos culturais e normas regulatórias que normatizam os corpos. Butler (2019) se concentra nas categorias de sexo e gênero, considerando que

[...] as normas regulatórias do ‘sexo’ trabalham de forma performativa para construir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo no corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. (BUTLER, 2019, p. 16)

Ampliando a discussão, podemos afirmar que essas normas regulatórias também constroem outras materialidades, como a superioridade do homem branco em relação ao homem negro, e a do homem em relação à mulher. Como aponta Butler (2019, p. 17), “a reformulação da matéria dos corpos como efeito de uma dinâmica de poder” implica que “a matéria dos corpos seja indissociável das normas regulatórias que governam sua materialização e a significação desses efeitos materiais”. Com isso, os corpos que importam seriam os que estão de acordo com as normas de uma sociedade branca, heteronormativa.

Nesse sentido, conjugando o contexto brasileiro do final do século XIX que, como vimos, centrava-se em um branqueamento da raça, e toda a visão estereotipada sobre o negro construída desde que os europeus chegaram à África, esses corpos, além de pertencentes a uma raça considerada inferior, eram também monstruosos.

O livro “Bom-Crioulo” está relacionado a essa forma de ver os

negros. Tem como personagem principal um corpo duplamente desimportante e monstruoso – negro e homossexual. Adolfo Caminha inicia o romance descrevendo o cotidiano de trabalho no navio em que se encontra o “Bom-Crioulo”. Logo nas primeiras páginas, a primeira descrição de um homem negro é apresentada:

[...] surgiu, correndo, a figura exótica de um marinheiro negro, de olhos muito brancos, lábios enormemente grossos, abrindo-se num vago sorriso idiota, e em cuja fisionomia acentuavam-se linhas características de estupidez e subserviência. (CAMINHA, 1995)

Mais adiante, uma cena em que alguns marinheiros são castigados, por diferentes motivos – dois deles por se masturbarem no convés, dando início a uma série de relatos sexuais, como é comum nos livros da escola naturalista – traz, finalmente, o protagonista Amaro:

Seguia-se o terceiro preso, um latagão de negro, muito alto e corpulento figura colossal de cafre, desafiando, com um formidável sistema de músculos, a morbidez patológica de toda uma geração decadente e enervada, e cuja presença ali, naquela ocasião, despertava grande interesse e viva curiosidade: era o Amaro, gajeiro da proa, – o Bom-Crioulo na gíria de bordo. (CAMINHA, 1995)

Algumas páginas a seguir, Caminha afirma que o “Bom-Crioulo” tem “um recolhido e traiçoeiro cunho de flexibilidade e destreza felinas”. (CAMINHA, 1995) Dessa forma, as descrições enfatizam características associadas a animais, ressaltando o ponto de vista segundo o qual os negros, não somente seriam uma raça inferior, mas ainda seriam menos que seres humanos, seriam monstros.

O comportamento do protagonista também é apontado como reprovável. “Bom-Crioulo” costumava “chafurdar em bebedeiras”, agindo como louco ou como um bicho descontrolado: “O negro parecia uma fera desencarcerada: fazia todo mundo fugir, marinheiros e homens da praia, porque ninguém estava para sofrer uma agressão...” (CAMINHA, 1995)

O narrador revela, então, o motivo pelo qual Amaro fora castigado: um marinheiro de segunda-classe havia maltratado o grumete Aleixo, por quem o protagonista se apaixonara. A partir daí, a questão da homossexualidade passa a ser abordada no romance. “Bom-Crioulo” não era apenas monstruoso por ser negro, mas seu lado animal também se manifestava por meio de sexualidade.

Como tal, é possível afirmar que o personagem era um ser ainda mais desprezível. Segundo Butler (2019, p. 19), “a formação de um sujeito requer identificação com o fantasma normativo do ‘sexo’, e essa iden-

tificação toma lugar mediante um repúdio que produz um domínio de abjeção, um repúdio sem o qual o sujeito não pode emergir”. Assim, “Bom-Crioulo” era duplamente animalesco.

A princípio, a forma pela qual Adolfo Caminha aborda a homossexualidade do grumete Aleixo é comparando-o a uma mulher, um rapaz frágil, ainda imberbe, com uma aparência angelical e inocente. O próprio sentimento de Amaro por Aleixo, inicialmente, é caracterizado como uma estima – “estimava o grumete e tinha certeza de o conquistar inteiramente, como se conquista uma mulher formosa, uma terra virgem, um país de ouro...” (CAMINHA, 1995). Entretanto, ao longo da narrativa, as descrições vão ressaltando o lado monstruoso e doentio do negro.

Antes disso, porém, o narrador retrocede no tempo e conta a história de Amaro, um escravo fugido de uma fazenda que, aos 18 anos, dirigiu-se à Corte em busca de trabalho. Ao chegar ao Rio de Janeiro, conseguiu uma colocação em um navio. No início, “Bom-Crioulo” experimentou a sensação de liberdade, “sentindo-se verdadeiramente homem, igual aos outros homens” (CAMINHA, 1995). Mesmo dura, a disciplina militar não se comparava ao que tivera que enfrentar na fazenda de onde viera.

Nesse momento, tudo é felicidade. O narrador afirma que no navio não se olhava cor ou raça do marinheiro e que todos eram iguais. No entanto, com o tempo, tal afirmativa vai se revelar uma falácia, já que somente os brancos atingiam os mais altos graus da hierarquia militar.

“Bom-Crioulo” foi bem recebido. Se, inicialmente, causava riso em função de seu jeito “rude”, “selvagem”, com o tempo, todos no navio perceberam que Amaro “dava para gente” (CAMINHA, 1995). Assim, o personagem passa de animal selvagem para animal doméstico. Conforme a narrativa vai se construindo, a monstruosidade começa a adquirir outras nuances, e ele passa a ser um animal feroz. Ele se torna um “pedaço bruto”, “um animal inteiro é o que ele era!” (CAMINHA, 1995).

Nesse momento, o leitor é apresentado ao comandante Albuquerque, um homem branco, que parecia ter mais afeição por homens que por mulheres. Como o próprio Adolfo Caminha pôde constatar por sua experiência como militar da Marinha, a homossexualidade era comum nos navios. Conforme afirma no livro, era “um vício”. Entretanto, este vício era passível de punição – entre os soldados inferiores, é claro. Comandante Albuquerque procurava fazer vista grossa, mas se houvesse flagrante, o castigo eram chibatadas.

A animalidade de Amaro é reforçada na narrativa à medida que ele começa a beber mais e ainda quando se envolve mais profundamente com Aleixo. “Bom-Crioulo” torna-se negligente e beligerante no trabalho. Inventava brigas, não cumpre as tarefas, tira muitas licenças e é internado muitas vezes no hospital por causa dos castigos.

Aleixo torna-se uma obsessão para o protagonista. O desejo de possuí-lo o transtornava – “Bom-Crioulo transfigurava-se de um modo incrível, sentindo ferrear-lhe a carne, como a ponta de um agulhão, como espinhos de urtiga brava, esse desejo veemente – uma sede tantálica de gozo proibido, que parecia queimar-lhe por dentro as vísceras e os nervos...” (CAMINHA, 1995) –, despertando ainda mais seu lado animal. Finalmente, o ato sexual é consumado. O narrador afirma: “E consumou-se o delito contra a natureza” (CAMINHA, 1995).

Durante um período, Amaro experimenta momentos de alegria, vivendo com o grumete na pensão da portuguesa Dona Carolina, na rua da Misericórdia, centro do Rio de Janeiro. Torna-se um pouco mais manso. Até os oficiais do navio estranhavam o comportamento. Mas acreditavam que a mudança era passageira, pois como animais, corpos negros oscilam entre a docilidade e a agressividade: “Breve temo-lo aqui, bêbedo e medonho. Sempre o conheci refratário a toda a norma de viver. Hoje manso como um cordeiro, amanhã tempestuoso como uma fera. Coisas do caráter africano...” (CAMINHA, 1995)

Adolfo Caminha não apenas parece querer reforçar constantemente a questão racial, mas também busca sempre enfatizar a homossexualidade como doença, que torna “Bom-Crioulo” ainda mais monstruoso:

Bom-Crioulo sentia uma febre extraordinária de erotismo, um delírio invencível de gozo pederasta... Agora compreendia nitidamente que só no homem, no próprio homem, ele podia encontrar aquilo que de balde procurara nas mulheres. Nunca se apercebera de semelhante anomalia, nunca em sua vida tivera a lembrança de perscrutar suas tendências em matéria de sexualidade. (CAMINHA, 1995)

Tratava-se de uma moléstia que atingia a brancos e negros. Ambos praticavam o que Caminha chama de “pederastia”. Porém, esse vício parecia ser muito mais de negros que de brancos: “Se os brancos faziam, quanto mais os negros! É que nem todos têm força para resistir: a natureza pode mais que a vontade humana...” (CAMINHA, 1995). Dessa forma, a natureza negativa do corpo negro é mais uma vez confirmada e ressaltada.

“Bom-Crioulo” se vê cada vez mais enredado em problemas – por sua paixão pelo grumete e pelas demandas crescentes do trabalho. Como não conseguia cumpri-las a contento, era constantemente preso, sentindo-se mais uma vez um escravo: “Escravo na fazenda, escravo a bordo, escravo em toda parte...” (CAMINHA, 1995).

Ao mesmo tempo, Aleixo que, a princípio, cedera aos caprichos do protagonista, tornava-se cada vez mais insatisfeito. Não queria mais atender os “caprichos libertinos” de Amaro, cuja progressão da “doença” parecia torná-lo cada vez mais monstruoso:

Bom-Crioulo não se contentava em possuí-lo a qualquer hora do dia ou da noite, queria muito mais, obrigava-o a excessos, fazia dele um escravo, uma “mulher à-toa” propondo quanta extravagância lhe vinha à imaginação. Logo na primeira noite exigiu que ele ficasse nu, mas nuzinho em pelo: queria ver o corpo... (CAMINHA, 1995)

Naquela época, mostrar e querer ver o corpo nu de um homem era uma espécie de perversão, uma afronta. Amaro fica extasiado com o corpo de Aleixo, que se assemelha ao de uma mulher. É interessante notar que, enquanto o grumete é um menino com ares virginais que cede aos desejos do animalesco Amaro, seu corpo é comparado ao de uma mulher. Posteriormente, quando o protagonista tem que se afastar do grumete e este se envolve com a dona da pensão onde vivem, a portuguesa Dona Carolina, seu corpo vai se masculinizando. O corpo branco de Aleixo, mesmo quando se relaciona com “Bom-Crioulo”, nunca é animalizado ou comparado ao de uma besta. De fato, para Caminha, assim como para a sociedade da época, o corpo negro é o corpo monstruoso, mais passível de ser afetado moléstias como a pederastia.

Um dia, Amaro recebe a notícia de sua transferência para outro navio, onde acaba trabalhando muito mais e tendo menos folgas. Com isso, suas idas à pensão da rua da Misericórdia se tornam cada vez mais espaçadas. A saudade de Aleixo o consome...

Carolina, a dona da pensão, se aproveita da situação e se aproxima do grumete. Assim como “Bom-Crioulo”, a portuguesa é descrita como um corpo sem importância. A personagem fora prostituta e, por ser “gorducha”, a chamavam de “Carola Bunda” (CAMINHA, 1995). Segundo o narrador, ela tem carnes exuberantes, pernas muito gordas, penugentas.

A portuguesa, enfim, seduz o grumete: “começou a se despir a toda pressa, diante de Aleixo, enquanto ele deixava-se estar imóvel, muito admirado para essa mulher-homem que o queria deflorar ali assim, tor-

pemente, como um animal”. Mais adiante, a personagem é comparada a uma vaca: “aparecia-lhe agora como um animal formidável, cheio de sensualidade, como uma vaca do campo extraordinariamente excitada, que se atira ao macho antes que ele prepare o bote...” (CAMINHA, 1995). Assim como “Bom-Crioulo”, o corpo de Carolina se contrapõe a uma instância humana; sua animalidade é ressaltada, inserindo-o também na categoria de monstro, de corpo sem importância.

Com o tempo, a masculinidade de Aleixo aflora, e ele se encanta pela exuberância da portuguesa. A seus olhos, Amaro tornara-se um animal abjeto, que deveria ser evitado a todo custo:

Receava encontrar Bom-Crioulo, ter de o suportar com os seus caprichos, com o seu bodum africano, com os seus ímpetos de touro, e esta lembrança entristecia-o como um arrependimento. Ficava abominando o negro, odiando-o quase, cheio de repugnância, cheio de nojo por aquele animal com formas de homem, que se dizia seu amigo unicamente para o gozar. (CAMINHA, 1995)

Enquanto isso, sem poder sair do navio, “Bom-Crioulo” definha. Embreaga-se com maior constância, se mete em confusão. É tachado como bêbado e pederasta e acaba sofrendo duros castigos por seu comportamento que o levam ao hospital, onde fica internado durante meses. Lá, além das feridas que nunca cicatrizam, sarnas tomam conta do seu corpo, reforçando, mais uma vez, sua animalidade.

Sentindo-se muito só e dominado pela saudade, ele consegue enviar um bilhete para Aleixo. A portuguesa o recebe, mas joga fora. Se antes a personagem o via com simpatia e até com amizade, agora Amaro era um “Grandessíssimo pederasta! Nunca supusera que uma paixão amorosa de homem a homem fosse tão duradoura, tão persistente! E logo um negro, Senhor Bom-Jesus, logo um crioulo imoral e repugnante daqueles!” (CAMINHA, 1995). A alusão ao negro como raça inferior e monstruosa é enfatizada: “(...) negro é raça do diabo, raça maldita, que não sabe perdoar, que não sabe esquecer...”.

Finalmente, “Bom-Crioulo” recebe notícias de Aleixo por meio de um antigo colega de Marinha. Ele lhe diz que o grumete vivia amigado com Dona Carolina. “Bom-Crioulo” se desespera com a notícia, decide fugir do hospital e ir atrás do grumete. Quando o encontra, tomado de cólera, o aperta, o sacode e, em seguida, o esfaqueia.

A morte de Aleixo provoca uma comoção na rua: “Era uma curiosidade tumultuosa e flagrante a saltar dos olhos, um desejo irresistível de

ver, uma irresistível atração, uma ânsia!” Ninguém se importou com o “Bom-Crioulo”, pois queriam apenas “ver o cadáver”, analisar o ferimento, meter o nariz na chaga...” (CAMINHA, 1995).

5. *Considerações finais*

No final do romance, “Bom-Crioulo” não sofre qualquer tipo de punição. Não é preso nem morto pela polícia ou pela multidão que se juntara para ver o cadáver de Aleixo. Ele apenas sai de cena triste e desolado, como um animal que, por algum motivo, atacara seu dono – “Ninguém se importava com “o outro”, com o negro, que lá ia, rua abaixo, triste e desolado, entre baionetas, à luz quente da manhã” (CAMINHA, 1995) A preocupação de todos é o corpo branco e seu sangue se misturando aos cabelos loiros.

O desfecho da narrativa fortalece a visão do negro como sub-raça, como corpo animalesco que, como vimos, vai sendo construída e enfatizada ao longo da história. Corpos que não importam, corpos desprezíveis e descartáveis. Corpos que até hoje são cruelmente atacados.

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (LOBATO, 2019) mostram que a taxa de homicídio de pretos ou pardos é três vezes maior que a de brancos.

Como vimos, a maneira pela qual o corpo negro é enxergado é uma concepção que veio sendo construída desde o primeiro contato com os europeus. “Bom-Crioulo” é um reflexo deste ponto de vista etnocêntrico, racista e eugenista. Parte da crítica considera o romance como uma espécie de denúncia, mas fato é que os temas abordados por Adolfo Caminha ainda permeiam a nossa sociedade, assombrando-a com o preconceito e a intolerância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo, subversão e identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. *Corpos que importam – Os limites discursivos do sexo*. São

Paulo: Crocodilo, 2019.

CAMINHA, Alfredo. *Bom-crioulo*. São Paulo: Ática, 1995. Texto proveniente de: Biblioteca Virtual do Estudante de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/>. Acesso em: 5 nov. 2020.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHIARA, Ana Cristina. *Leituras malvadas*. Orientador: Heidrun Krieger Olinto. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996. 230 p.

DALCASTAGNÈ, Regina. Retrato sem parede: o *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, n. 24, p. 147-59, jul./dez. 2015.

FARIA, Maraísa. A passos macios e cautelosos, as mãos enluvadas: a primeira recepção de *Bom-Crioulo* (1895), de Adolfo Caminha. *Solettras – Revista do Departamento de Letras da FFP/ UERJ*, n. 30, p. 72-89, jul.-dez., 2015.

FERREIRA, Jonatas; HAMLIN, Cynthia. Mulheres, negros e outros monstros: um ensaio sobre corpos não civilizados. *Estudos Feministas*, 18(3), p. 881-336, Florianópolis, setembro-dezembro/2010.

HOBBSAWM, Eric J. *Nações e Nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOWES, Robert. Raça e sexualidade transgressiva em *Bom-Crioulo* de Adolfo Caminha. *Graphos – Revista da Pós-Graduação em Letras – UFPB*, v. 7, n. 2/1, p. 171-90, João Pessoa, 2005.

LIRA, José Tavares correia de. O Urbanismo e o seu Outro: Raça, Cultura e Cidade no Brasil (1920-1945). *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, n. 1. Maio, 1999.

LOBATO, Flavia. *Violência contra negros no Brasil: pesquisas mostram que desigualdade racial é letal*. 19 nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fiocruz.br/pt-br/content/viol%C3%Aancia-contra-negros-no-brasil-pesquisas-mostram-que-desigualdade-racial-%C3%A9-letal> Acesso em: 8 nov. 2020.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996.

MOTA, Maria Aparecida Rezende. *Silvio Romero: uma “imagem nervosa” do Brasil*: Dissertação (Mestrado em Letras), Rio de Janeiro UFRJ/IFCS, 1992.

PEREIRA, Lúcia Miguel. *Prosa de Ficção (de 1870 a 1920)*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988.

SAID, Edward. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTIAGO, Silviano. Oswald de Andrade Ou: Elogio da Tolerância Étnica. In: *Segundo Congresso Abralic*: Belo Horizonte, 1991.

SANTOS, Daniele Ribeiro dos. *Do realismo sujo ao realismo vazio*: um estudo comparativo entre a ficção de Rubem Fonseca e Pedro Juan Gutiérrez. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. 192 f.

SODRÉ, Nelson Werneck. *O Naturalismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

VILLANUEVA, Darío. *Theories of literary realism*. Nova York: State University of New York Press, 1997.

ZOLA, Emile. *Do romance*. São Paulo: Edusp / Imaginário, 1995.

**COVID-19: DISCURSOS POLÊMICOS
SOBRE A OBRIGATORIEDADE VS. (DES)OBRIGATORIEDADE
DO USO DE MÁSCARA – ANÁLISE
DE TEXTOS JORNALÍSTICOS**

Marcelo Eduardo da Silva (UFMS e IFMS)

marcelo.eduardo@ufms.br

Sueli Maria Ramos da Silva (UFMS)

sueli.ramos@ufms.br

RESUMO

O objetivo geral deste artigo é analisar a polêmica entre os discursos contrários ou favoráveis ao fim da obrigatoriedade do uso de máscaras protetivas contra a disseminação do coronavírus em meio à pandemia de Covid-19. Especificamente, pretende-se observar como estratégias linguístico-discursivas de modalizações dos dizeres alheios promovidas pela imprensa podem acarretar efeitos de sentido de subjetividade, objetividade, adesão ou desaprovação. Para tanto, são analisados títulos e primeiros parágrafos de duas reportagens sobre o tema publicadas nos sites de notícia Jovem Pan (“Primeiro dia sem máscara em ambientes fechados traz alívio a paulistas”) e G1 (“Rosto sem máscara contra Covid: fim do uso pode ser gatilho para ansiedade e outros dilemas; veja como lidar”), em março de 2022. Aplica-se como arcabouço teórico a Semiótica Discursiva, mais estritamente a noção de espaço tensivo formado pelo encontro entre as dimensões de intensidade (do estado da alma, do sensível) e de extensidade (do estado de coisas, do inteligível). Atenta à relevância em buscar interpretar cientificamente o momento que nos afeta, nossa abordagem justifica-se pela observação sobre *corpus* recente em meio à duração de mais de dois anos de pandemia; além de partirmos da hipótese de que as análises podem contribuir para os estudos discursivos sobre a polêmica, entendendo (à esteira de Amossy) que ela pode ser compreendida como a gestão discursiva da dissensão entre valores em uma dada sociedade.

Palavras-chave:

Pandemia. Discurso jornalístico. Semiótica Tensiva.

RESUMEN

El objetivo general de este artículo es analizar la polémica entre los discursos en contra o a favor del fin de la obligatoriedad del uso de las mascarillas protectoras contra la propagación del coronavirus en medio de la pandemia del Covid-19. Específicamente, se pretende observar cómo las estrategias lingüístico-discursivas de modalizaciones de las palabras ajenas promovidas por la prensa pueden provocar efectos de sentido de subjetividad, objetividad, adhesión o desaprobadón. Con este fin, son analizados los títulos y primeros párrafos de dos artículos sobre el tema publicados en los sitios de noticias Jovem Pan (“Primer día sin máscara en ambientes cerrados trae alivio a los paulistas”) y G1 (“Rostro sin máscara contra Covid: uso final puede ser un detonante de ansiedad y otros dilemas, vea cómo lidiar”), en marzo de 2022. Se aplica como referencial teórico la Semiótica Discursiva, más específicamente la noción de es-

pacio tensivo formado por el encuentro entre las dimensiones de intensidad (del estado del alma, de lo sensible) y de extensión (del estado de cosas, de lo inteligible). Conscientes de la relevancia de buscar interpretar científicamente el momento que nos afecta, nuestra abordaje se justifica por cuenta de la observación de un *corpus* reciente en medio de la duración de más de dos años de la pandemia; y también de partir de la hipótesis de que las análisis pueden contribuir ax los estudios discursivos sobre la polémica, entendiendo (siguiendo a Amossy) que ésta puede ser entendida como la gestión discursiva de la disensión entre valores en una determinada sociedad.

Palabras-clave:

Pandemia. Discurso periodístico. Semiótica Tensiva.

1. Introdução

A pandemia de coronavírus, decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, modificou nosso cotidiano radicalmente, seja pelo receio em sermos contaminados, seja pela incorporação de procedimentos com os quais a sociedade em geral não estava acostumada, como distanciamento social, uso de máscara protetiva, utilização de álcool em gel para higiene das mãos etc. Embora entidades médicas prescrevessem esses procedimentos, muitas pessoas passaram a negar (e ainda negam) a intensidade da doença causada pelo micro-organismo e a desdenhar as determinações sanitárias. Esse embate de opiniões pôde ser visto em veículos de imprensa, em manifestações nas ruas, em discussões nas mídias sociais e em conversas aparentemente corriqueiras vivenciadas em diversos espaços comuns como filas de caixa de supermercado, por exemplo. No instante em que se dicotomiza um debate em lados opostos⁴¹) que se desqualificam reciprocamente temos configurado um contexto de polémica, que pode ser compreendido como uma “*gestão (...) do conflito realizada sob o modo da dissensão*” (AMOSSY, 2017, p. 12, grifo da autora).

Entendendo que os conceitos trabalhados por meio da Semiótica Tensiva podem contribuir para os estudos discursivos sobre a polémica, utilizamos essa teoria como base das análises. Mais estritamente, utilizamo-nos da noção de espaço tensivo formado pelo encontro entre as dimensões de intensidade (do estado da alma, do sensível) e de extensividade (do estado de coisas, do inteligível) (Cf. ZILBERBERG, 2011). A-tenta à relevância em buscar interpretar científicamente o momento que

⁴¹ Dois é o número de lados que minimamente efetiva essa dissensão, todavia, poderiam eventualmente existir mais de dois lados que se contrapõem com veemência a respeito de determinado assunto, tornando a polémica ainda mais inquietante.

nos afeta, nossa abordagem justifica-se ainda pela observação sobre *corpus* recente em meio à duração de mais de dois anos de pandemia, já que são analisados títulos e primeiros parágrafos de duas reportagens sobre o tema publicadas em março de 2022 nos *sites* de notícia Jovem Pan (“Primeiro dia sem máscara em ambientes fechados traz alívio a paulistas”) e G1 (“Rosto sem máscara contra Covid: fim do uso pode ser gatilho para ansiedade e outros dilemas; veja como lidar”).

A partir desses enunciados, nosso objetivo geral é analisar a polêmica entre os discursos contrários ou favoráveis ao fim da obrigatoriedade do uso de máscaras protetivas contra a disseminação do coronavírus em meio à pandemia de Covid-19. E, como objetivos específicos, observaremos como estratégias linguístico-discursivas de modalização dos dizeres alheios promovidas pela imprensa podem acarretar efeitos de sentido de subjetividade, objetividade, adesão ou desaprovação.

O presente artigo divide-se doravante em quatro partes: “Base teórica” (item subdividido em “Semiótica Tensiva” e “Teoria da Enunciação”), “Análises” (item subdividido em “Diagramas de correlação entre intensidade *vs.* extensidade” e “O quadrado veridictório dos textos analisados”), “Considerações finais” e “Referências bibliográficas”.

2. Base teórica

2.1. Semiótica Tensiva

Dissemos que nosso objetivo geral é analisar a polêmica entre discursos contrários ou favoráveis ao fim da obrigatoriedade quanto à utilização das máscaras durante a pandemia. Greimas e Courtés comentam sobre a “estrutura polêmica” (2021, p. 376). Para os autores, pode existir um carácter polêmico em qualquer narrativa:

Mesmo nos casos em que a narratividade não está organizada como um face a face de dois programas narrativos contrários (ou contraditórios) que põe frente a frente um sujeito e um antissujeito, a figura do oponente (animado ou inanimado) surge sempre como uma manifestação metonímica do antissujeito. (GREIMAS; COURTÉS, 2021, p. 376)

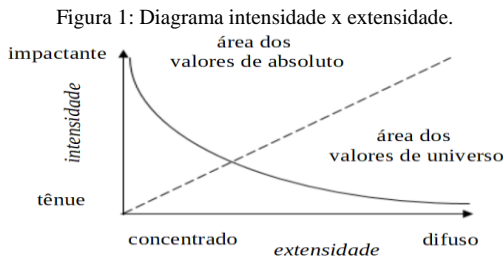
Como uma polêmica pressupõe lados opostos, é cabível pensar que a argumentação faça parte dos embates. Caberia aos defensores de determinado posicionamento argumentarem retoricamente melhor para persuadir os demais. Aristóteles define retórica como “a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (ARIS-

TÓTELES, 2006, p. 95). O filósofo propõe que essa persuasão se daria quando o orador seleciona um ou mais de três conceitos: *ethos*, com foco “no caráter moral do orador”; o *pathos*, no “modo como se dispõe o ouvinte”; e o *logos*, “no próprio discurso [fala], pelo que este demonstra ou parece demonstrar” (ARISTÓTELES, 2006, p. 95).

Para além das definições de *ethos*, *pathos* e *logos* propostas na *Retórica* por Aristóteles, tendências relativamente novas (advindas principalmente nos anos 2000) da Semiótica trabalham com a retórica e com noções que impactam na tomada de decisão e na defesa de um ponto de vista no sujeito e numa sociedade: o afeto, a tensão. Os conceitos sugeridos pela Semiótica Tensiva, de Claude Zilberberg (2011), são os que utilizaremos em nossas análises.

Por meio da Semiótica Tensiva temos a noção de espaço tensivo, aquele que pode ser apresentado ao mesmo tempo como sendo “um modelo hierárquico para as categorias que se supõem pertinentes e como uma representação espacial cômoda dos estados e acontecimentos que surgem no campo de presença” (ZILBERBERG, 2011, p. 253). Para melhor compreendê-lo é conveniente discutirmos o conceito de dimensão.

Segundo Greimas e Courtés, “(...) dimensão designa (...) cada uma das relações binárias constitutivas do quadrado semiótico” (GREIMAS; COURTÉS, 2021, p. 140). Zilberberg (2011) considera duas dimensões principais para formular não só um quadrado semiótico aos moldes de Greimas e Courtés, mas um diagrama em forma de gráfico com gradação de valores, sendo o eixo vertical o dedicado à intensidade (em que o acontecimento varia de tênue a impactante) e o horizontal dedicado à extensidade (em que a variação vai de concentrada a difusa), como é possível observar na Figura 1.



Fonte: Baseado em Zilberberg (2011, p. 90).

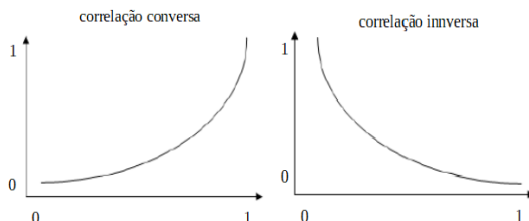
No diagrama, tanto intensidade quanto extensidade são duas dimensões, ou seja, são noções que podem abarcar graduação em grandezas. Essas grandezas (indicadas nos extremos de cada eixo) são chamadas *valores semióticos* – valores de impacto e de tenuidade, com relação à intensidade; e de concentração e de difusão, com relação à extensidade. Os *valores* desse diagrama são nomeados ainda como *de absoluto* (os vinculados à intensidade) e *de universo* (os relacionados à extensidade). Observa-se, portanto, que: a intensidade diz respeito à afetividade – isto é, a como um acontecimento, ao emergir em meio à sociedade, (re)produz nesta determinado efeito de sentido no rol “do sensível”, “dos estados da alma” (ZILBERBERG, 2011, p. 242 e p. 286); e que a extensidade diz respeito “ao inteligível”, “aos estados das coisas” (ZILBERBERG, 2011, p. 242 e p. 286). Por meio do diagrama, a tensividade é verificável na junção entre as dimensões de intensidade e de extensidade.

A gradação desses valores é demonstrada no diagrama por meio de uma linha que pode ser crescente ou decrescente, ou, mais precisamente, ser *conversa* ou *inversa*. Trata-se de uma relação recíproca entre os eixos de intensidade e de extensidade.

Se for uma relação *conversa*, os valores de impacto e os valores de universo aumentam-se uns aos outros, *e tudo transcorre da melhor forma no melhor dos mundos possíveis...*; se for uma relação *inversa*, os valores de impacto diminuem proporcionalmente aos de sua extensão, de sua difusão. (ZILBERBERG, 2011, p. 92) (grifos do autor)

Para nos familiarizarmos mais com essas correlações, podemos visualizar a Figura 2.

Figura 2: Diagramas de correlação conversa e de correlação inversa.



Fonte: Baseado em Zilberberg (2011, p. 93).

Essas correlações emergem a partir de estratégias enunciativas. Na próxima seção, verificaremos como a Semiótica utiliza-se da Teoria da Enunciação para suas análises.

2.2. Teoria da Enunciação

Greimás e Courtés (2021) indicam a possibilidade de duas formas de se entender enunciação: uma como estrutura não linguística, vinculada primordialmente ao poder instrumental de atualizar um contexto de comunicação, ou seja, meramente como apontamento de referenciais do mundo; outra como uma instância linguística capaz de promover a passagem da língua (sistema) enquanto possibilidade virtual a um produto real (fala, ou discurso). “É a segunda definição que é a nossa: não sendo contraditória à teoria semiótica que propomos” (GREIMAS; COURTÉS, 2021, p. 166).

A dupla de autores citada deve essa definição a Émile Benveniste e sua Teoria da Enunciação, que introduz nos estudos linguísticos uma forma de observar a língua em sua estrutura sem apartar das análises a questão do sujeito, deixado à margem ou excluído em algumas análises que davam ênfase à imanência da língua-sistema.

Movendo-nos à clássica definição de que a “enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82), Benveniste sugere que a maneira de empregabilidade das formas estruturais⁴² são diferentes da de aplicabilidade da língua. Complementando: “Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação” (BENVENISTE, 1989, p. 84).

A língua organiza-se em função de um sujeito falante que se instaura como “eu” e que instaura um “tu” (com quem fala) e um “ele” (sobre o qual se fala)⁴³. Ao apropriar-se da língua, o sujeito instaura no exato momento um “agora” na marcação de tempo linguístico; momento esse que é a indicação de tudo o que é simultâneo à sua fala, marcando, dessa forma, tudo que seja anterior como passado e tudo que seja posterior como futuro. O sujeito instaura também uma terceira ordem, a de espaço, em que o ambiente (o lugar) do qual está falando passa a ser

⁴² Os níveis apresentados desde o *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand de Saussure: fonética-fonologia, morfologia, sintaxe e semântica; bem como ainda a própria divisão binária do signo linguístico entre significado e significante.

⁴³ Trata-se do que Benveniste denominou de *Aparelho Formal da Enunciação*: *ego, hic, nunc* (*eu, aqui, agora*). Não à toa os dêiticos são os principais acessos dentro do texto a esses elementos, sejam pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos (por exemplo, respectivamente: eu, tu e ele; este, esse, aquele; meu, teu, daquele) advérbios de tempo, lugar, etc. (por exemplo, antes, agora, depois; aqui, aí, lá) e verbos (por exemplo, sou e é).

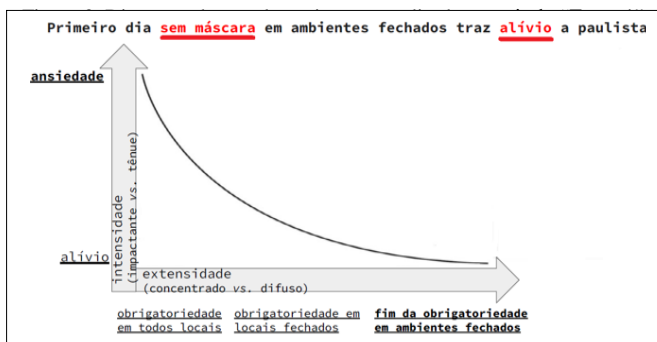
caracterizado como o seu “aqui”: e, então, o local onde seu coenunciador “tu” está passa a ser o “aí” e o possível local sobre o qual podem estar falando a respeito, mas que está distante desses dois parceiros da comunicação, passa a ser o “ali” (ou “lá”). Assim, podemos afirmar que as categorias linguísticas ligadas à enunciação são, essencialmente, os dêiticos, isto é, os pronomes, advérbios e verbos. É nessa perspectiva que a Semiótica utiliza a enunciação em suas análises.

3. Análises

Lembremos dos títulos a serem analisados. Em 19 de março de 2022, a Jovem Pan publicou em seu *site* a seguinte reportagem: “Primeiro dia sem máscara em ambientes fechados traz alívio a paulistas”. Esse enunciado agora é nosso “Texto 1”. Em 12 de março de 2022, o *site* G1 publicou o seguinte: “Rosto sem máscara contra Covid: fim do uso pode ser gatilho para ansiedade e outros dilemas; veja como lidar”. Esse é nosso “Texto 2”. Sobre ambos, aplicaremos os conceitos apresentados até este momento. Dessa forma, eles serão apresentados em forma de diagrama que demonstre a correlação entre os eixos de intensidade e de extensão.

3.1. Diagramas de correlação entre intensidade vs. extensão

Começemos pela apreciação do primeiro texto.



Fonte: Diagrama baseado em Zilberberg (2011, p. 93).

No “Texto 1” a gradação na vertical mostra que alívio e ansiedade estão no eixo da intensidade, ou seja, são valores ligados ao que Zilberberg (2011, p. 242 e p. 281) denomina de “estados da alma”, ou na dimensão do “sensível”. Na horizontal, temos a seguinte gradação: “obrigatoriedade do uso de máscara em todos os locais”; “obrigatoriedade somente em locais fechados”; e “fim da obrigatoriedade em ambientes fechados”. Esses termos estão no eixo dos “estados de coisas”, na dimensão do “inteligível”, como diz Zilberberg (2011, p. 242 e p. 281).

Focando o eixo horizontal, observamos que quanto mais o tempo passou e mais se desobrigou o uso da máscara, menos teria sido sentida a ansiedade (visto pelo decréscimo no eixo vertical). Como são inversamente proporcionais, temos uma “Correlação Inversa”, nos termos de Zilberberg (2011). Já no “Texto 2” verifica-se uma correlação diferente.



Fonte: Diagrama baseado em Zilberberg (2011, p. 93).

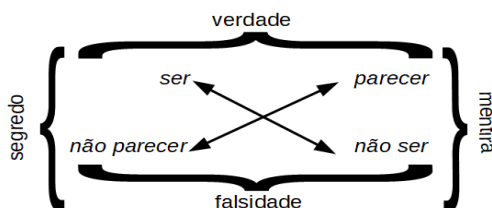
A correlação no “Texto 2” é diretamente proporcional, pois quanto mais se desobriga o uso da máscara, mais se perceberia a ansiedade. Por isso, temos uma “Correlação Conversa” em que a ascendência do eixo vertical demonstra que o impacto tornou-se maior e não mais tênue ao passar do tempo.

3.2. O quadrado veridictório dos textos analisados

Agora, analisaremos como os veículos citados produzem efeitos de sentido a partir de suas escolhas enunciativas. Para tanto, faremos uso do quadrado semiótico em sua forma veridictória, proposta por Greimas e Courtés (2021), visto que a pretensão em se parecer verdadeiro faz par-

te da retórica do sujeito que busca persuadir seu coenunciador, no nosso caso, veículo de imprensa e leitor, respectivamente.

Figura 5: Quadro veridictório.



Fonte: Baseado em Greimas e Courtés (2021, p. 403).

Relacionando os elementos do quadrado, temos: 1) se algo (seja um sujeito, objeto ou um acontecimento) encaixa-se na parte de cima (“ser” e “parecer”), ou seja, se *é* e se *parece* que *é*, pode-se afirmar que esse algo *é verdadeiro*; 2) se está na parte de baixo (“não-parecer” e “não-ser”), ou seja, se *não é* e *não parece*, tratar-se-ia de algo *falso*; 3) se está mais à esquerda (“ser” e “não parecer”), isto é, se *é* mas *não parece ser*, diríamos que esse algo *é secreto*; 4) e se está à direita (“não-ser” e “parecer”) estaríamos diante de algo *mentiroso*.

Para darmos andamento às análises, leiamos novamente os títulos, agora acompanhados dos primeiros parágrafos.

Iniciemos pelo “Texto 1”.

Título: Primeiro dia *sem máscara* em ambientes fechados *traz alívio* a paulistas

Primeiro parágrafo: Depois de quase dois anos, Valter Souza foi pela primeira vez *sem máscara* em um shopping, na zona norte de São Paulo, e *se sentiu aliviado*. “Estava precisando dessa liberdade, né? Estou achando uma maravilha. Na verdade, em lugares abertos eu já não usava, era mais em lugares como ônibus ou metrô”, disse *o profissional autônomo*. A professora Luana Cristina também saiu *sem máscara* de casa, mas confessa que em ambientes lotados deve continuar usando a proteção. “Eu sou professora, então, assim em ambientes fechados, *eu ainda acho que existe essa necessidade de usar máscara*”. (JOVEM PAN, 2022) (grifos nossos)

Os termos grifados em *itálico* por nós devem ser objetos de olhar mais dedicado, pois implicam marcas implícitas de efeito de sentido de objetividade. É possível observarmos que o jornalista escreve em terceira pessoa, ou, como diz Benveniste (1976), a não pessoa. Não há indicação,

portanto, de uma subjetividade, mas, ao contrário, causa-se um efeito de sentido de objetividade com relação ao tema e ao leitor.

Outra observação que pode ser feita é que há no parágrafo inicial o uso do recurso gramatical de *discurso direto*. Com relação a isso, Authier-Revuz (1998; 2004) cunha o conceito de *heterogeneidade marcada mostrada* para determinar a indicação proposital de uma fala alheia à do enunciador no texto. É como se esse “eu” enunciador expusesse assim ao leitor: “neste instante, neste trecho exato que coloco entre aspas, não sou ‘eu’ jornalista/enunciador quem diz algo, mas um ‘outro’ que permito que fale aqui”.

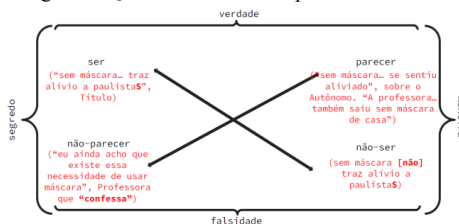
No nosso caso, o discurso direto (essa *heterogeneidade mostrada*) é usado para confirmar a afirmação do título e para dar efeito de sentido de imparcialidade (ouviu a professora, que em certo ponto discorda do que fora afirmado no título).

Pode-se comentar também que o veículo analisado busca uma adesão à afirmação de que existe alívio entre os paulistas. Novamente observando a *heterogeneidade marcada mostrada* pelas aspas do texto, podemos verificar que as falas de populares (o profissional autônomo, a professora) corroboram o título, ainda que a mesma professora mais à frente contradiga esse título: ao dizer que ainda entende existir a necessidade em usar a máscara.

Podemos observar também o uso, no título, do verbo trazer no presente do indicativo (“traz”). Isso mostra um estado consumado (a argumentação é: sem máscara, segundo o texto, há alívio).

A partir dessas escolhas enunciativas promovidas pelo enunciador, a Jovem Pan, passemos à confecção do quadro veridictório do “Texto 1”. Essa construção se faz com indicações de trechos (enunciados) do texto que possam compor as partes do quadro, como visto na Figura 6.

Figura 6: Quadro veridictório a partir do “Texto 1”.



Fonte: Os autores, baseados em Greimas e Courtés (2021, p. 403).

Podemos pensar qual ideia principal o enunciador quer “indicar” como sua essência, sua verdade? A ideia de que “andar sem máscara... traz alívio a paulistas”, apontada já no título. Dessa maneira, colocamos essa informação no campo do “ser”.

Em contraposição, indicaremos o fato de andar “sem máscara não traz alívio” como seu oposto, o “não-ser”. Se defende a ideia de que “andar sem máscara... traz alívio a paulistas” em seu título, o veículo precisa escrever de forma que isso possa também parecer verdadeiro, portanto, indicaremos no campo “parecer” trechos que colaboram com essa ideia, que são: “sem máscara... se sentiu aliviado”, dito pelo autônomo; e “A professora... também saiu sem máscara de casa”.

Como fizemos entre “ser” e “não-ser”, façamos também o preenchimento do campo contrário ao “parecer”, o “não-parecer”, indicando ali trechos retirados do enunciado que não corroboram com a ideia principal, sendo: “eu ainda acho que existe essa necessidade de usar máscara”, dito pela professora; e “confessa”, também atribuído a ela.

Então, de acordo com as relações que fizemos observando os diferentes lados, teremos um efeito de sentido específico. Cabe indicar que o título afirma que paulistas (no plural) estão aliviados, todavia, a professora *não parece* estar completamente aliviada, relembremos o que ela comenta: “eu ainda acho que existe essa necessidade de usar a máscara”.

Façamos, adiante, com “Texto 2” o mesmo processo feito com relação ao “Texto 1”, desde o apontamento sobre suas escolhas enunciativas até a confecção do quadro veridictório.

O “Texto 2” é este:

Título: Rosto *sem máscara* contra Covid: fim do uso *pode ser* gatilho para *ansiedade* e outros dilemas: *veja como lidar*

Primeiro parágrafo: Com o fim da obrigatoriedade do uso de máscaras contra a Covid-19 em vários estados – em ambientes abertos, na maioria dos casos –, *o consenso geral parece ser de alívio*. Afinal, ao menos em algumas situações, não é mais obrigatório usar o item para interagir socialmente. Mas a sensação não vale para todos: *especialistas ouvidos* pelo g1 apontam que, nos últimos dois anos, a máscara cumpriu funções que vão além de proteger contra o coronavírus. Entre elas esteve o papel de agir como *barreira para evitar o julgamento alheio sobre si mesmo e até mesmo para esconder as próprias emoções*. (G1, 2022) (grifos nossos)

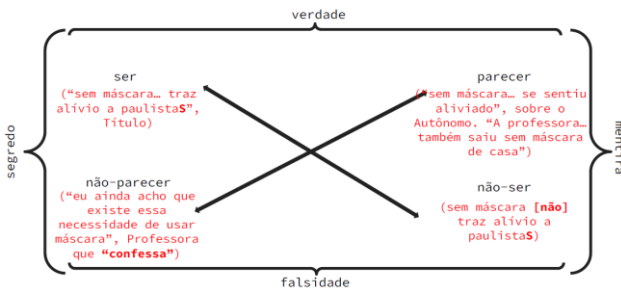
Podemos dizer que traz marcas de efeito de sentido de subjetividade, porque, na medida em que o “*eu*” enunciador diz “*veja*” – verbo

que destacamos no título – institui um “*tu*”. Portanto, marca um diálogo direto com o leitor, situação diversa daquela do “Texto 1”.

Diferentemente do “Texto 1”, no caso atual utiliza-se uma locução verbal (o “pode ser”, também grifado em itálico por nós). Dessa forma, ao usar “pode” como verbo auxiliar (ou melhor, como verbo modal) e “ser” como verbo principal, há ideia de uma condicionante, ou seja, não se tem a noção de certeza de algo consumado como no “Texto 1”, mas sim como uma exceção. Assim, tem-se no atual enunciado um efeito de sentido de moderação, já que é um “*eu*” comedido que fala ao “*tu*” instituído no título.

Como construímos a partir do “Texto 1”, formularemos agora o quadro veridictório partindo do “Texto 2”.

Fa 7: Quadro veridictório a partir do “Texto 2”.



Fonte: Os autores, baseados em Greimas e Courtés (2021, p. 403).

Indicamos em “*ser*” a ideia principal do texto: “andar sem máscara pode ser o gatilho para a ansiedade”. Da mesma forma, seu contrário: em “*não-ser*” indicamos “andar sem máscara não é gatilho para ansiedade”. Em “*parecer*” colocamos os atributos retirados do enunciado que corroboram a ideia principal: as máscaras são “barreiras para evitar o julgamento alheio sobre si mesmo e até mesmo para esconder as próprias emoções”. E em “*não-parecer*”, aqueles trechos que não corroboram com a ideia principal: “o consenso geral [*sic*] parece ser de alívio”, por exemplo. Como no “Texto 1”, de acordo com as relações que fazemos observando os diferentes lados, teremos um efeito de sentido específico. Cabe, entretanto, apontar que no caso atual não há uma contradição subentendida (como a fala da professora que via “necessidade” de ainda usar a máscara), existe sim o uso de uma indicação aparentemente contraditória

com a ideia principal (na medida em que “o consenso geral parece ser alívio” “não-parece” com “ansiedade”).

4. Considerações finais

Ainda em meio à pandemia de Covid-19 (decretada em 2020 pela OMS), selecionamos como *corpus* para este artigo enunciados relativamente recentes nesse transcorrer de quase dois anos, apresentando análises sobre dois textos jornalísticos publicados nos *sites* Jovem Pan (“Primeiro dia sem máscara em ambientes fechados traz alívio a paulistas”) e G1 (“Rosto sem máscara contra Covid: fim do uso pode ser gatilho para ansiedade e outros dilemas; veja como lidar”) que apresentam trechos polêmicos a respeito da (des)obrigatoriedade do uso de máscaras protetivas contra o coronavírus. Utilizamos conceitos da Semiótica Tensiva para atingir nossos objetivo geral – analisar os discursos que (re)produzem essa polêmica – e específico – observar como estratégias linguístico-discursivas da imprensa podem acarretar efeitos de sentido de subjetividade, objetividade, adesão ou desaprovação.

Pelas estratégias linguístico-discursivas de cada veículo pode-se inferir que: o “Texto 2” (G1) busca uma proximidade com o leitor maior do que o “Texto 1” (Jovem Pan); o “Texto 1” aparenta ser favorável ao fim da obrigatoriedade e o “Texto 2” mostra preocupação; Textos “1” e “2” trazem trechos em que não parecem verdadeiros, todavia, no “Texto 1” isso aparenta ser mais enfático.

Como analisado, essas estratégias linguístico-discursivas são vistas de acordo com a forma como cada veículo posiciona-se enunciativamente. Essa enunciação causa efeitos de sentido no leitor: de proximidade, de adesão ou de preocupação com o fim da obrigatoriedade do uso da máscara protetiva contra a Covid-19. E faz emergir junto ao leitor a percepção de verdade ou de mentira, falsidade ou segredo; o que pôde ser interpretado por meio do quadro veridictório.

A comparação entre os textos, como aparentam estar em lados opostos, acaba por acirrar os ânimos no embate polêmico sobre o uso ou não da máscara, indicando que a mídia pode contribuir não só na exposição dos debates mas para a ampliação das oposições entre os variados pontos de vistas que emergem na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. Definição da Retórica e sua estrutura lógica. In: _____. *Retórica*. Tradução de Manuel Alexandre Junior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 3. ed. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2006.

AMOSSY, Ruth. *A apologia da polêmica*. Coordenação da tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: contexto, 2017.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Tradução de Cláudia R. Castellanos Pfeifser, Gileade Pereira de Godoi, Luiz Francisco Dias, Maria Onice Payer, Mônica Zoppi-Fontana, Pedro de Souza, Rosângela Morello, Suzy Lagazzi-Rodrigues. Revisão de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Unicamp, 1998.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Revisão e tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral*. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976. (Série Letras e Linguísticas. v. 8.).

_____. *Problemas de Linguística Geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas-SP: Pontes, 1989.

GREIMAS, Algirdas Julius; COURTÉS, Joseph. Dicionário de semiótica. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

PINHEIRO, Lara; G1. Rosto sem máscara contra Covid: fim do uso pode ser gatilho para ansiedade e outros dilemas; veja como lidar. *G1*, São Paulo, 12 mar. 2022. Saúde. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/saude-mental/noticia/2022/03/12/rosto-sem-mascara-contr-covid-fim-do-uso-pode-ser-gatilho-para-ansiedade.ghtml>. Acesso em: 19 mar. 2022.

ZILBERBERG, Claude. *Elementos de semiótica tensiva*. São Paulo: Ateliê, 2011.

Outra fonte:

JOVEM PAN. Primeiro dia sem máscara em ambientes fechados traz alívio a paulistas. *Jovem Pan*, São Paulo, 19 mar. 2022. Notícias/Brasil. Disponível em: Disponível em: <https://jovempan.com.br/programas/jor>

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

nal-da-manha/primeiro-dia-sem-mascara-em-ambientes-fechados-trazalivio-a-paulistas.html. Acesso em: 19 mar. 2022.

DAS IDEIAS AO PROJETO DE MONOGRAFIA: CAMINHOS DE DESCOBERTAS E DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Brena Maria da Rocha Silva (SEEC)

brenamanfredini@hotmail.com

Leodécio Martins Varela (UERN)

leodeciomartins@uern.br

RESUMO

Este artigo é uma reflexão sobre o processo de elaboração da primeira pesquisa científica na graduação. Revisita um trabalho de monografia destacando aspectos inesperados no processo de construção. Após reflexões e ajustes, a pesquisa é refeita com o objetivo de confirmar a hipótese inicial, de que: a avaliação formativa, por meio do *feedback* bem estruturado do professor, tem um papel importante no ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira no ensino básico formal no Brasil. O estudo aponta para surpresas que os pesquisadores iniciantes podem encontrar, e para descobertas com potencial de contribuir para a resolução da problemática no avançar da investigação.

Palavras-chave:

Ensino. Escrita. Avaliação Formativa.

ABSTRACT

This article is a reflection on the process of preparing the first undergraduate scientific research. It revisits a monograph work highlighting unexpected aspects in the construction process. After reflections and adjustments, the research is redone in order to confirm the initial hypothesis, which is: formative assessment, through well-structured teacher *feedback*, plays an important role in the teaching/learning of English as a foreign language in basic formal education in Brazil. The study points to surprises that budding researchers may encounter, and to discoveries that have the potential to contribute to solving a research question, on keeping researching.

Keywords:

Teaching. Writing. Formative Assessment.

1. Introdução

Ao adentrar a pesquisa científica, o estudante graduando primeiro passa pela etapa crucial da elaboração de um projeto. Este, o norteará pelo caminho de construção da pesquisa, perseguindo objetivos bem definidos logo no início. Dando início a essa primeira parte do trabalho, o estudante de licenciatura que algumas vezes também já é professor, precisa assumir mais algumas identidades, ao menos as de pesquisador e escritor,

além da identidade de um sujeito comprometido com a resolução de algum problema da sociedade. Pois, se esse não for um dos objetivos intrínsecos à pesquisa, esta não tem razão de ser.

Para a pesquisa ser bem sucedida, se o estudante pesquisador não tiver certas qualidades é necessário cultivá-las. São elas: “conhecimento do assunto a ser pesquisado; curiosidade; criatividade; integridade intelectual; atitude autocorretiva; sensibilidade social; imaginação disciplinada; confiança na experiência; perseverança e paciência” (GIL, 2002, p. 18). Todas essas qualidades não precisam necessariamente serem inatas ao estudante pesquisador, mas podem ser desenvolvidas com a ajuda do professor. Sob orientação, o estudante pesquisador vivencia processos de descobertas positivas e negativas sobre si mesmo(a) e sobre seu objeto de estudo.

Este artigo traz o relato de uma primeira experiência com um projeto de pesquisa, que veio a ser uma monografia de graduação em Letras com habilitação em língua inglesa. Os *feedbacks* (foco de nossas pesquisas) de professor orientador, orientanda (aluna da graduação) e partícipes (alunos de Letras Inglês) envolvidos na pesquisa foram imprescindíveis para a realização do projeto, para a tomada de decisões em relação aos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, bem como para o trato com práticas entre-cruzadas de ensino e de aprendizagem que ocorreram no bojo do estudo e serão discutidas a seguir:

2. Etapas da pesquisa

Adiante, tecemos comentários sobre pressupostos teóricos que embasaram o trabalho ora discutido, juntamente às observações sobre seu processo de construção.

2.1. Escolhendo o tema por meio de tempestade de ideias

Fora do mundo da pesquisa, não tínhamos ideia das opções de caminhos que deveríamos percorrer para desenvolver uma investigação, ou de qual percurso teórico-metodológico seria o mais relevante para a pesquisa em si, muito menos qual trilha nos levaria às aprendizagens de fato significativas para nossa formação e atuação como professores de inglês. Foi um período de angústia, de dúvidas, mas, sobretudo, de tomada de decisões para todos do Curso de Letras, especificamente, para os

discentes do 7º período. Alguns alunos tiveram que desistir do projeto de monografia, já em fase de andamento, devido à indefinição e/ou indecisão na delimitação do objeto de estudo, ou até mesmo do tema a ser pesquisado.

Em meio às dúvidas, dificuldades e medo de não realizar o trabalho mais importante do curso: o TCC, esboçamos acerca das principais estratégias de aprendizagens que necessitávamos naquele momento e sobre o quê precisaríamos fazer/pesquisar para atingir essas aprendizagens, uma vez quando estivéssemos em pleno exercício da carreira docente. Assim, pensamos nos seguintes temas: "aprendizagem de inglês" e "estratégias de aprendizagem" ou "estratégias de escrita". Outrossim, decidimos desde o início do projeto, que a produção da monografia seria escrita em inglês.

Algumas premissas apontam para a aprendizagem da língua de forma efetiva no ato comunicativo através de habilidades linguísticas integralizadas: ouvir, falar, ler e escrever (Cf. PAIVA, 2005). Em se tratando desta última habilidade, pudemos perceber que na medida em que fôssemos escrevendo dezenas de páginas no trabalho de conclusão de curso, seria um desafio e uma oportunidade de desenvolver nossa escrita e, conseqüentemente, nossa aprendizagem de língua inglesa. A prática de produção textual foi bastante motivadora a ponto de nos fazermos perceber, junto ao professor do Componente Seminário de Monografia I, que vislumbramos realizar pesquisa sobre ensino de língua inglesa, cujo objeto de estudo fosse a produção escrita.

À guisa de esclarecimento, o diálogo inicial com o professor orientador de TCC acabou resultando na orientação do projeto de pesquisa e da monografia. Ao percebermos juntos que tipo de trabalho poderíamos produzir, fomos definindo os movimentos retóricos constitutivos do projeto de pesquisa: tema; delimitação do tema; justificativa; objetivos e aspectos teórico-metodológicos da investigação. *Eureka!* Parecia que tínhamos encontrado os caminhos na busca da consecução dos objetivos almejados.

Descobrimos que a Dissertação de Mestrado do professor orientador da monografia também era sobre ensino de inglês, todavia, com foco na oralidade. A partir da leitura do trabalho dissertativo, tivemos *insights* à produção da pesquisa intitulada "Teaching and learning english as a foreign language through written feedback in undergraduate program", ou seja, "Ensinando e aprendendo inglês como uma língua estrangeira atra-

vés do *feedback* escrito na graduação”. A propósito, acerca do *feedback* escrito trataremos no item seguinte.

2.2. Ensinando a língua inglesa através de feedback escrito

A escolha do tema representou para nós o final de um período de agonia. Não queremos com essa afirmação minimizar todo esforço envolvido na construção do trabalho em si. Muito trabalho estava por vir quando escrevemos finalmente a primeira linha do trabalho, o tema e delimitação. Além dele deixar explícitos os objetivos do trabalho, apontava para todo um caminho a ser percorrido adiante. Estávamos completamente identificados com o objeto de estudo. Por isso, já havia vislumbre de que os caminhos apontavam para os objetivos almeçados, logo no início, sem chance de desistir ou desviar o foco para outra temática. Era o tipo de estudo que realmente desejávamos realizar. A pior das partes já havia passado. Dito isto, era hora de iniciar o trabalho, de fato.

2.3. Começando pelo rascunho

A vantagem de estar escrevendo um trabalho acerca do ensino de escrita é que naturalmente se faz necessário conhecer os seus modelos, os quais, conseqüentemente, ajudarão no próprio processo de escrita do trabalho de pesquisa. Na verdade, na escrita de qualquer tipo de trabalho seria de grande ajuda conhecer o dinamismo da produção textual. Este não elimina o trabalho árduo que é escrever, contudo, facilita na produção de textos de qualquer natureza pelo fato de direcionar o escritor aos caminhos que deve percorrer na medida em que escreve. Não cabe romantizar a escrita afirmando que, caso o processo seja seguido, o escritor percorrerá um caminho de flores. Há muito mais pedras na "trilha da escrita" acadêmica do que se imagina, devido ao seu rigor e ao seu caráter científicos, porém, entre “pedregulhos de rascunhos” existem sempre pequenos rebentos que fazem do “caminhar na escrita” um ato mais prazeroso. Como já mencionado, é um trabalho denso/criterioso além de ser mental e até fisicamente exaustivo, já que as condições humanas, no que diz respeito aos aspectos físicos e cognitivos, estão sempre interligadas. Não é fácil. Contudo, como é de se afirmar, saber que existem estágios na escrita traz um senso de orientação para o escritor. Já sabendo sobre o quê vai abordar a escrita, ele pode finalmente iniciar pelo primeiro estágio: o rascunho.

Começamos a organizar as ideias, ou seja, fazer um *brainstorm*, escrevendo, para tanto, tudo aquilo que não pode faltar em cada parte constitutiva do trabalho. Nessa fase, vale ressaltar que não é necessário escrita perfeita. O momento é de listar as ideias. A busca pela concisão da produção escrita vem depois das ideias expostas, na fase de revisão, um dos estágios da escrita do projeto, acerca dos quais tratamos mais adiante.

2.4. Discorrendo acerca dos estágios de elaboração do projeto de pesquisa

A seguir, apresentamos os estágios de elaboração de um projeto de pesquisa do ponto de vista das experiências que vêm sendo relatadas. Vale observar que cada uma dessas etapas deve ser informada no cronograma do projeto.

2.4.1. Revisão da literatura

As habilidades linguísticas são tão interligadas que aprendemos uma por intermédio da outra. Sendo assim, uma das principais estratégias de escrita é a leitura. Zinsser (2001) afirma em seu *best seller* “On writing Well” (escrevendo bem) que aprendemos a escrever por imitação, ou seja, lendo. Portanto, se pretendemos fazer um trabalho sobre ensino de escrita em língua inglesa através do *feedback* do professor, é preciso primeiramente ler muito sobre, isto é, examinando a literatura existente (ou parte dela) sobre o *feedback*, ensino de inglês, estratégias de escrita, entre outras leituras que se perceba algum potencial a contribuir com o trabalho.

Nossa busca por referências partiu de pesquisas no *Google*, atendendo para aquelas com foco nos processos de escrita e de avaliação (retroalimentação). Ademais, o professor orientador também trouxe dicas valiosas, e juntos construímos a tessitura do texto, mesmo de forma preliminar, a partir de vozes que puderam dialogar com o nosso objeto de estudo, a saber Zinsser (2001); Brookhart (2008); Varela (2011), entre outros autores.

Tais diálogos entre as ideias dos pesquisadores e as teses de autores são deveras importantes na construção da pesquisa, pois, por mais que nossos anseios de construir a pesquisa a partir das próprias conclu-

sões pareçam ser viáveis, muito conhecimento científico já foi publicado. Negligenciá-lo seria colocar em risco a integridade e a relevância da pesquisa, bem como poderia pôr em xeque a cientificidade de qualquer investigação.

2.4.2. *Objetivos e instrumentos metodológicos para a geração de dados*

Os objetivos definem quais procedimentos e instrumentos metodológicos o pesquisador deve seguir. Se não se sabe onde se vai, dificilmente se sabe qual caminho deve percorrer, tampouco onde se quer chegar. Daí a escolha de um objetivo deve estar em inteira relação com os meios utilizados à consecução de meta(s) desejada(s). Vejamos o seguinte exemplo:

Objetivo: *Ajudar alunos a melhorar a escrita em língua alvo por meio de feedback escrito.*

Pergunta a fazer: *Como faço para atingir o objetivo?*

Procedimento: Revisão de texto do(a) aluno(a) apresentando-lhe lacunas na produção escrita, apontando, sobretudo, o que ele(a) pode fazer no sentido de avançar na aprendizagem.

Assim, lançar mão dos instrumentos metodológicos, sejam eles de qualquer natureza, (documentos institucionais, livros didáticos, anotações de observações, questionários, gravações de vídeo ou áudio, produções escritas, entre outros) estão precedidos de eficaz definição de metas a serem atingidas. Os objetivos precisam ser poucos e claros, bem como perseguidos pelo o autor do texto o tempo inteiro (Cf. PESCUMA, 2008).

Em se tratando dos dados, estes foram gerados, nesse caso específico, a partir de textos escritos de atividade da disciplina de produção textual, no 4º período da graduação em Letras com habilitação em língua inglesa. De posse dos dados, agora é hora de pensar na escrita do trabalho acerca da qual tratamos no item seguinte.

2.4.3. *Escrita do projeto de monografia*

Traçado o caminho para a produção do trabalho e em posse de alguns rascunhos, o próximo passo, segundo o cronograma, é a escrita do trabalho. No entanto, cada uma dessas etapas não acontecem de forma

isolada. A etapa de análise dos dados, por exemplo, não ocorre separada da etapa de escrita. Analisamos a produção textual dos alunos e simultaneamente, vamos fornecendo *feedback* escrito. O objetivo é que o aluno possa avançar na escrita a partir de algum lapso na produção textual. Isso só ocorre se o professor tiver tempo disponível e, sobretudo, disposição para apontar os caminhos do erro ao acerto. Daí a importância do cronograma cujo objetivo é mencionar etapas que ocorrem sincronicamente. Dito isto, além de ser uma parte que deve constar no trabalho, o cronograma serve para orientar o aluno sobre qual etapa precisa estar em andamento na construção do trabalho e quanto tempo ainda dispõe para essa produção.

Em resumo, sem o devido cuidado para essa etapa, o pesquisador pode correr “(...) o risco de não realizar a tempo uma ou mais atividades, o que pode até inviabilizar a pesquisa”. Pescuma (2008) conclui que na elaboração de um cronograma deve-se “organizar as atividades, desenvolvendo-as simultaneamente ou em sequência” (PASCUMA, 2018, p. 33). Uma das fases importantes do cronograma é análise ou análise prévia dos dados, conforme exposto a seguir.

2.4.4. Análise de dados

Na medida em que os dados eram gerados, íamos verificando a relevância dos *feedbacks* no desempenho dos alunos, isto é, observamos juntos, orientador e orientanda, quais implicações/efeitos podem ocorrer para o ensino e a aprendizagem.

Somente a evolução dos alunos na produção textual, a partir dos *feedbacks* concedidos e do término do semestre, determinariam o fim da produção de dados. Isso porque a partir de textos escritos (primeiros dados da pesquisa), como atividade do componente curricular de produção textual, foram gerados os primeiros *feedbacks*. Com base nestes *feedbacks*, os textos iam sendo (re)construídos e melhorados, sobretudo. Para alguns estudantes, mais *feedback* foi fornecido, o que, a nosso ver, fez com que eles realizassem novas alterações nos textos e pudessem prosseguir de forma eficaz na produção escrita.

Todo esforço empregado na escrita dos *feedbacks*, visando ao melhoramento da *performance* dos alunos, tem por base os estudos de Brookhart (2008); Zinsser (2001); Varela (2011) e Kirby & Crovitz (2013), cujos *feedbacks* advindos do processo de escrita da monografia também

ocorreram sob a orientação do professor orientador. Não foi uma situação comum de ensino/pesquisa envolvendo apenas orientador e orientanda, mas, sim, um experimento englobando os agentes orientador, aluna orientanda e alunos também em processo de formação inicial (4º Período de Letras Inglês) participantes da pesquisa.

Apesar do enorme esforço empregado na tentativa de um ensino eficaz de inglês e de escrita, verificamos que menos da metade dos alunos tiveram bom desempenho no decorrer do processo de escrita. A primeira vista, observamos o conflito de interesses dos alunos na pesquisa: para os trabalhos que envolvem notas, os discentes priorizam atividades avaliativas em detrimento daquelas que não têm a função de atribuir aos alunos uma nota diretamente. Desse modo, os resultados da análise foram aparentemente negativos. Ainda assim, após finalizar todas essas etapas de produção, o trabalho de monografia precisava ainda ser apresentado. E, acerca disso, tratamos a seguir.

2.4.5. Apresentação

O momento mais tenso para a maioria dos estudantes é a apresentação de um trabalho. A tensão aumenta proporcionalmente a quantidade de examinadores designados a avaliar nosso desempenho. Contudo, o sentimento de satisfação ao final da apresentação, quando tudo ocorre bem, supera todos os desafios enfrentados até então.

Decidimos que o trabalho deveria ser apresentado em inglês já que foi escrito em inglês. Inicialmente a ideia era apresentar em português, mas a escolha de duas línguas: o inglês escrito com o português falado se tornou confuso durante os ensaios para a apresentação do trabalho. Para desvencilhar-se do misto de línguas, decidimos trocar informações por meio de orientações na língua estrangeira. Todos os diálogos via e-mails, a maior parte da orientação, foram realizados em inglês. Daí começamos a perceber que a aprendizagem de inglês estava acontecendo efetivamente.

Um fato interessante foi a apresentação de um trabalho em inglês, algo, diga-se de passagem, inédito para o Núcleo Avançado de Macau - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Após defesa da monografia, alguns discentes da graduação se sentiram motivados e defenderam trabalhos de conclusão de curso em língua inglesa também.

A produção escrita e apresentação na língua alvo foram desafios

autoimpostos no intuito de aproveitar oportunidades para impulsionar a formação docente. Dessa forma, o trabalho se justificou por sua relevância pessoal e profissional. O *feedback* foi eficaz durante o processo de orientação, por um lado, a graduanda aprendendo inglês e, por outro, o professor orientador fornecendo o devido suporte na construção dessa aprendizagem. Eram perceptíveis a evolução da proficiência na língua, bem como da construção de saberes/conhecimentos. Escrever, falar e compreender na língua alvo é um marco na formação de professores de língua estrangeira, assim como, disseminar o ensino embasado em referências comprovadamente eficazes. Tratamos do aporte teórico, o qual deu suporte à pesquisa no item seguinte.

3. Pensando o referencial teórico

A fim de embasar a pesquisa com estudos teórico-empíricos, pesquisamos sobre os assuntos que estabeleciam relação direta com o objeto de estudo. Segue descrição sumária de aspectos abordados na pesquisa.

3.1. Avaliação formativa

Como uma das fases que constituem a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, apresentada por Vygotsky (1996), a avaliação é parte intrínseca dos processos de ensino e aprendizagem (Cf. BROWN, 2004) e ela pode ser direcionada em várias perspectivas. Por exemplo, o *feedback*, tipo de avaliação, é parte constitutiva da ZDP e, segundo Brown (2008), os professores costumam dizer para os alunos “onde eles se encontram em relação às metas de aprendizagem que precisam ou desejam atingir e o que eles precisam fazer (para alcançá-las) em seguida” (BROWN, 2008, p. 18).

Nosso trabalho tratou acerca de avaliações formativa e somativa. O foco do estudo recaiu sobre o primeiro tipo. O contexto foi favorável para a geração de dados da pesquisa uma vez que os estudantes graduandos, convidados a participar da pesquisa, produziam textos em inglês, recebiam *feedback* escrito à margem das provas fornecido pela pesquisadora (aluna do oitavo período). Nesse processo de avaliação, a professora revisora está mais preocupada com o processo de correção mais do que a nota (somativa) em si, por um lado.

Por outro, a avaliação formativa pode ocorrer de forma mais livre,

os professores mostram interesse no processo avaliativo e não estão preocupados com notas apenas, visando a contribuir com a aprendizagem dos estudantes. O *feedback* do professor é um meio de avaliar formativamente uma vez que busca assistir o aluno no desenvolvimento da atividade e de sua aprendizagem. É formativo porque pretende ajudar a formar o sujeito.

A avaliação da aprendizagem muitas vezes não ocorre de maneira a observar o desempenho do estudante e, assim, poder contribuir na continuidade de sua formação, de forma a verificar o desempenho do aluno em determinada atividade para então atribuir uma nota, no final do trabalho (Cf. LUCKESI, 2013). A avaliação formativa cumpre a função de diagnosticar o nível de conhecimento do aluno e trabalhar para seu desenvolvimento. Essa prática avaliativa tem o compromisso de continuar o processo de ensino significativo mesmo quando a atividade ou o bimestre terminou. À ela interessa apenas continuar a formação, não importa quais motivos tenham levado o aluno a não ter aprendido na(s) primeira(s) tentativa(s).

Uma das conclusões que chegamos ao analisar os dados da pesquisa, foi que mais da metade dos participantes pareciam não estar suficientemente atentos às orientações que recebiam para o desenvolvimento de seus respectivos trabalhos. Isso se deu pelo fato de grande volume de atividades que os participantes estavam envolvidos. Daí parece que dizer ao aluno o que deveria ser feito na produção textual a fim de que pudesse melhorá-la parece não encontrar eco no interesse dos estudantes, já que se encontravam envolvidos na avaliação cujos objetivos finais pareciam ser a nota para aprovação. No item seguinte, discorreremos sobre o quê e como dizer para o aluno no contexto da produção textual.

3.2. O quê e como dizer

Avaliar e ensinar por meio de *feedbacks* requer preparação por parte do professor. É preciso considerar diversos aspectos ao elaborar um *feedback* idealizado para ser relevante para a aprendizagem do aluno, pois se não direcionado cuidadosamente pode provocar efeitos indesejados/negativos à aprendizagem dos alunos.

Para orientar as construções dos *feedbacks*, as estratégias de Brookhart (2008) foram imprescindíveis em nossa pesquisa participativa. É preciso, de acordo com a autora, considerar o período de tempo entre o

envio da atividade e do *feedback*, o tamanho dele, a audiência, a modalidade oral ou escrita, o foco, tipos de comparações que podem ou não haver, as funções do *feedback*, valência, clareza, especificidade e tom, pois mesmo escritas, as palavras podem “soar” de diferentes maneiras. Para examinar estas estratégias em maiores detalhes, podemos consultar Brookhart (2008) e Silva (2014), ver referências.

3.3. Estratégias de *feedback*

Na pesquisa científica, é sempre pertinente buscar fundamentos teóricos a partir de pensadores que tratam da temática do estudo. Desta forma, além das importantes estratégias de *feedback* de Brookhart (2008), o trabalho de Kirby & Crovitz (2013) também pôs luz à nossa pesquisa.

Para os autores, primeiramente, o professor deve colocar-se em lugar de igualdade com o estudante, mostrando que os dois passam pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento do novo idioma, especialmente da escrita. O professor antes de ser professor é aprendiz da língua, de escrita, de didática, de saber lidar com o estudante da melhor maneira possível a fim de contribuir com sua formação. Por ser também um aprendiz, o professor compartilha de processos muito semelhantes aos dos estudantes, que podem ser revelados no envolvimento de professor e aluno no ensino–aprendizagem.

Além disso, é importante o olhar acurado para os processos de aprendizagem do estudante, evitando julgamentos na avaliação. Ao invés de focar nos pontos negativos da avaliação é aconselhável focar na expansão dos aspectos positivos, inclusive, para trabalhar a autoconfiança e a capacidade de evolução do aprendiz. Para um entendimento mais aprofundado, podemos consultar Silva (2014) e Kirby & Crovitz (2013).

3.4. Estratégias de escrita

Para ensinar algo é necessário primeiro aprender. Assim como toda habilidade, para aprender a escrever é preciso praticar. Além disso, aprender a escrever requer leitura para embasamento de ideias, observação de estilo, desenvolvimento de coerência. Certamente aprendemos a escrever por imitação. Esta foi uma das estratégias que orientou a pesquisa em questão, contida no best-seller de Zinsser (2001). Conhecer as es-

estratégias de escrita foi muito importante para o estudo, além do mais, a leitura do livro do autor prendia a atenção. Tinha uma escrita bastante didática. Para o autor, escrever bem é uma questão de usar a língua de forma que vai alcançar maior clareza e força. Era preciso aprender e ensinar isso para que o processo de escrita funcione de forma efetiva, o que, podemos observar na pesquisa e na obra de Zinsser (2001).

3.5. Pesquisas relacionadas com o tema

Além da literatura sobre a temática que subsidia a pesquisa, é interessante examinar as pesquisas recentes que estão acontecendo e que, muitas vezes, podem enriquecer nossa própria pesquisa. Caso encontre um estudo que ecoe com sua pesquisa isso lhe dará oportunidade de observar no que seu estudo difere dos demais. No caso de divergência, a pesquisa assume um certo “ineditismo”. Daí sim, reside contribuições aos estudos. Se existir pontos que convergem, o estudo pode contribuir como uma espécie de conclusões preliminares por terem relação muito forte com a proposta. No final, a produção será inédita na maioria das vezes porque cada pesquisa tem suas especificidades no tocante aos dados, métodos e referências.

Além do mais, consultar estudos afins pode abrir a mente do escritor para perspectivas novas. É como “conversar” com novas pessoas que têm interesses em comum, na verdade, lendo ou no máximo ouvindo as ideias dos autores e ouvindo “a sua própria voz”, como ocorre no momento. Consultar pesquisas relacionadas à nossa própria pesquisa nos permite, inclusive, observar lacunas que não foram respondidas no estudo.

A grande verdade é que muitos estudos antecederam e vieram antes de pesquisas em construção. E são eles que dão sustentação às nossas discussões, sem as quais estudo nenhum tem cientificidade. Nenhuma pesquisa se faz de maneira isolada e sem o respaldo de outros estudos. O conhecimento científico é uma construção coletiva e é percorrido por meio de procedimentos metodológicos.

4. Traçando os caminhos metodológicos

O referido estudo caracteriza-se como pesquisa participativa, qualitativa e de base interpretativa, uma vez que procurou entender e expli-

car a relação existente entre professor e aluno no processo de aprendizagem. Essa relação ocorreu através de práticas de escrita. Assim como o título do trabalho sugere, o objetivo geral era ensinar a língua inglesa como língua estrangeira através do *feedback* escrito para a turma de 6º período do Curso de Letras. O estudo contribuiu também para o desenvolvimento da produção escrita da discente pesquisadora por meio dos *feedbacks* fornecidos à turma supracitada.

4.1. Produção escrita dos alunos

Os dados constituídos foram três textos produzidos na aula de Produção Textual, e fornecidos por uma professora da UERN à discente pesquisadora. Na realidade, a professora forneceu doze textos, porém, escolhemos aqueles que melhor atendiam ao estudo. A escolha direcionada pareceu um tanto equivocada por dois motivos: i) podemos perceber que mais textos poderiam subsidiar ainda mais a pesquisa no tocante a questões que parecem inconclusivas no trabalho. ii) os alunos que mostraram mais deficiências na escrita eram os que mais precisavam de tentativas de ensino. No entanto, como o tempo era exíguo à conclusão da pesquisa, acabamos não assumindo a responsabilidade de acompanhar esses alunos por um período de tempo no sentido de poder ajudá-los na escrita por meio do *feedback*.

4.2. Feedback

Era chegado o momento de fornecer *feedbacks* os quais eram o cerne do estudo em questão. Todos eram corrigidos pela pesquisadora, enviados por *e-mail* aos discentes e aguardados com respostas acompanhadas de textos revisados, os quais evoluíram quando comparados à primeira versão. Na revisão dos trabalhos, tratamos em seguida, preservamos a identidade dos participantes, utilizando-se dos pseudônimos: Charles, Zoe e Rachel.

4.3. Revisão com base no feedback

Charles aparentemente não entendeu o *feedback* fornecido tampouco o objetivo do trabalho de pesquisa. As alterações solicitadas, os questionamentos sobre partes do texto foram respondidos no corpo do *e-mail* de forma a não atender às alterações no texto *doc Word*. No caso de

Zoe, havia um problema de organização estrutural pois o texto produzido estava todo disposto em um único parágrafo. Foi sugerida modificação à produção textual da participante, no entanto, ela não atendeu ao *feedback* da pesquisadora. Rachel, dentre os três, era a que escrevia bem desde o início do *feedback* fornecido, porém havia pontos que poderiam ser melhorados na produção textual em resposta ao *feedback* da pesquisadora. Ela amava a escrita, estava visivelmente interessada em desenvolvê-la, e foi isso que a fez se destacar entre os três participantes.

4.4. Novo *feedback*

Se os dois primeiros textos tivessem sido desenvolvidos como no caso do texto da aluna Rachel, o envio de *feedbacks* e coleta de dados teriam terminado em tempo hábil. Porém, os demais alunos não buscaram atender às instruções do *feedback* ou não o entenderam. Um dos participantes simplesmente não fez o que pedia o *feedback*, e o outro, além de não fazer, fez o contrário, eliminando aspectos importantes identificados no texto. Como proceder agora? Deu tudo errado? A resposta às perguntas era: fornecer mais *feedback*, dessa vez chamando a atenção para mal-entendidos. Dessa forma, muitas vezes, o que parece estar concluído em termos de produção textual requer nova revisão e continuação. Veremos a seguir.

4.5. Conclusão ou continuação

A produção textual pode ser resolvida através de um único *feedback* ou por meio de vários retornos à produção do aluno. Não há uma quantidade ideal de *feedbacks* por aluno, depende do trabalho. Durante a realização da pesquisa, muitos foram os *feedbacks* fornecidos pelo professor orientador à produção textual dos participantes supracitados.

Com o final do semestre letivo também tivemos que chegar a conclusão da pesquisa com os alunos participantes. O resultado da pesquisa não parecia satisfatório e havia receio no tocante aos seus resultados sob pena de não atingir os objetivos almejados. Dos três participantes apenas Rachel atendeu aos *feedbacks*. Já Charles e Zoe não corresponderam àquilo que esperávamos. O primeiro finalizou com a escrita de um texto completamente novo. Nunca seguiu as orientações do *feedback* ou não concordou e prosseguiu a escrita por si só. A segunda participante, em seu último envio às orientações, além do texto em inglês enviou uma ver-

são em português. Descobrimos que houve tradução de versões via tradutor *online*, fato este que nos deixou desapontados e com a sensação de “tanto esforço para nada”.

Para alento da pesquisa e seus resultados, Rachel atendeu às orientações por meio de *feedback* efetivo pelo fato de se identificar com o processo de escrita. Segundo a participante, esta deseja um dia ser escritora, se identificando com os processos de escrita. Percebemos o desenvolvimento da discente na produção escrita, enquanto a pesquisadora também melhora na produção escrita já que tudo ocorreria por meio da escrita na língua alvo. O processo de (re)escrita foi dialógico e significativo para pesquisadora e participante da pesquisa.

5. Apresentando outros movimentos retóricos do trabalho monográfico

Até aqui, falamos sobre as principais partes constitutivas do trabalho. Contudo, há outros movimentos retóricos na monografia que são importantes e contém especificidades em cada uma deles.

5.1. Capa e folha de rosto

Nas primeiras páginas do trabalho devem estar o tema e informações sobre aluno, orientador e Universidade. Nessa e nas demais partes constitutivas do trabalho, é importante atentar às normas da ABNT. Toda produção científica requer rigor e precisa seguir padrões científicos para garantir ao texto qualidade acadêmica. O que mais importa na produção de um trabalho de conclusão de curso é clareza de ideias, objetividade e cientificidade ao trabalho acadêmico.

5.2. Introdução

A primeira parte mais robusta do trabalho, composta por parágrafos, geralmente é escrita mais à frente. A introdução é o momento do escritor deixar uma boa impressão do trabalho. É o cartão de visita para a leitura do texto. Ela trata dos objetivos do trabalho, questões de pesquisa, justificativa, relevância do estudo (pessoal, acadêmica, profissional e social), também apresenta de que forma o trabalho está estruturado. Uma boa introdução é garantia de um trabalho escrito com qualidade.

5.3. Justificativa

Tanto a introdução quanto a justificativa não precisam ser muito longas. Escrevendo a justificativa o aluno escritor volta a pensar nos motivos iniciais que o impulsionaram a desenvolver sua pesquisa, buscando assim discorrer sobre sua relevância para o ensino e a aprendizagem, para a vida pessoal, acadêmica, profissional e social.

5.4. Cronograma

No cronograma é informada a previsão de execução de cada etapa da pesquisa como leituras, coleta e análise de dados, escrita do trabalho, apresentação, entre outros. A ideia do cronograma é ser uma ferramenta de planejamento do pesquisador, sem que este perca de vista as etapas de produção do trabalho. Para Pescuma (2008, p. 33), a função do cronograma “é indicar a sequência e as datas em que serão executadas as ações relativas à pesquisa”.

5.5. Referências

As referências devem ser organizadas por ordem alfabética e não por ordem de importância do trabalho, como equivocadamente ocorreu em nosso trabalho. Com tantos detalhes que envolvem a pesquisa, é natural que o pesquisador iniciante cometa alguns erros, mas para que a pesquisa seja levada a sério, é imprescindível consultar as normas da ABNT sobre qualquer dúvida de organização/formatação. É de suma importância abrir *doc* do *Word* (ou usar uma folha de papel) para anotar qualquer nova referência ao trabalho. Procurar por todas as referências no final do trabalho é trabalho exaustivo e pode-se correr o risco de não encontrar alguma. As referências apresentadas inicialmente tendem a ser ampliadas toda vez que novos documentos poderão ser levantados ao longo da produção do trabalho (Cf. PESCUMA, 2008).

6. Tecendo considerações finais

Ao final do processo de produzir a primeira pesquisa científica, ficamos intrigados com os resultados. Por que os *feedbacks* fornecidos não produziram efeito positivo na escrita da maioria dos participantes da pesquisa? Por que, apesar desse resultado não ter beneficiado a maioria

dos alunos, os examinadores classificaram o trabalho no topo da avaliação somativa?

Concluimos que “quando o *feedback* tem tudo para ser eficaz e não é, ou é de fato mas não foi considerado pelo aprendiz, há de se observar aspectos de interação/aprendizagem dos alunos como: motivação, objetivos, interesses, nível de inglês, conhecimento prévio, entre outros aspectos” (SILVA, 2014, p. 47). O trabalho apresentou lacuna na relação entre esses aspectos e a aceitabilidade e uso do *feedback*, porém aponta para algumas hipóteses. O fato é que naquele momento da pesquisa os participantes receberam alguns *feedbacks* sobre o mesmo texto, ao passo que produziam vários outros trabalhos do curso. Pudemos observar que os trabalhos que não envolviam notas não recebiam a mesma atenção por parte dos discentes daqueles que aferem os conhecimentos da avaliação de desempenho do aluno.

Outra hipótese é a de que, devido ao contexto estudantil/universitário dos participantes da pesquisa, “motivação, objetivos, interesses” dos alunos estavam também bastante relacionados à avaliação somativa: os alunos parecem estar mais preocupados com o trabalho que envolve uma nota diretamente (avaliação somativa) do que aqueles que os resultados ocorrem apenas por meio de processos avaliativos formativos (aqueles que não envolvem uma nota diretamente).

No livro do economista e prêmio nobel Daniel Kahneman, no capítulo 10, afirma que “A lei dos pequenos números”, segundo o autor, mostra exemplos de pesquisas praticamente iguais, todavia, com tamanhos de amostras muito diferentes. O autor afirma que isso pode levar também a resultados consideravelmente diferentes, apesar do igual procedimento de análise. Nesse sentido, percebemos que não havíamos considerado em nosso método de pesquisa algo muito relevante: uma quantidade suficiente de dados (ou amostras). Sem uma amostra suficiente de informações uma pesquisa pode se tornar inviável. Daí ao lançar mão dos instrumentos de pesquisa é importante gerar um número considerável de amostras.

Na pesquisa científica, amostras muito pequenas não conduzem o pesquisador ao encontro com os fatos, mas sim com os chamados “artefatos” do método de pesquisa, ou seja, conclusões pouco ou nada confiáveis. À primeira vista, essa percepção parece óbvia, mas o próprio Kahneman, pesquisador ativo há mais de 50 anos, admitiu ter cometido o mesmo erro algumas vezes, e mais, ele pesquisou sobre esse tipo de erro

e descobriu que muitos colegas pesquisadores (incluindo autores de livros de estatística) cometiam o mesmo erro de prestar atenção insuficiente ao tamanho das amostras de pesquisas.

Além de estar em iniciação científica, a autora do trabalho de monografia do curso de Letras Inglês estava em processo de formação inicial, aprendendo a língua inglesa para poder aprender a ensinar. Nesse sentido, qualquer dificuldade com a pesquisa é natural. Afinal, até pesquisadores renomados cometem os mesmos equívocos numa pesquisa.

Na pesquisa, buscamos entender e resolver problemas através de teorias e práticas, mas todos somos suscetíveis a cometer erros. Afinal, somos humanos e aprendizes. Contudo, o conhecimento deve sempre avançar e, por isso, ao perceber um erro dentro da pesquisa percebe-se também a necessidade de continuar com a investigação para entender melhor fenômenos que envolvem o ensino/aprendizagem.

A análise dos dados não levou à confirmação da hipótese inicial, que aos olhos dos pesquisadores parecia óbvia, no entanto, conduziu o estudo ao levantamento de novas hipóteses. Estas, não foram encaradas como verdades absolutas, mas como possibilidades a serem consideradas na reaplicação da pesquisa no contexto do ensino básico da educação formal.

Concluimos que aprender com os erros percebidos no decorrer da pesquisa e dar continuidade à investigação leva à produção de conhecimento útil para intervenções significativas no ensino. Com isso, enquanto professores dos ensinos básico e superior, queremos reforçar a importância do professor utilizar sua sala de aula também como campo de investigação, por causa da relevância da formação continuada para ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas-SP: Pontes, 1993.

BROOKHART, S. M. *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria, Virginia USA, 2008.

BROWN, S. *Assessment for learning: Learning and teaching in higher*

education. *Issue 1*, 2004-05. Available in <http://www2.glos.ac.uk/offload/tli/lets/lathe/issue1/articles/brown.pdf> Access in 31/07/14.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KIRBY, D. L.; CROVITZ, D. *Inside out: strategies for teaching writing*. 4. ed. United States of America, 2013.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*. O ensino da escrita. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. F. de. *Projeto de Pesquisa: O que é? Como fazer?* São Paulo: Olho d'água, 2008

SILVA, B. M. R. *Teaching and learning English as a foreign language through written feedback in undergraduate program*. Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Faculdade de Letras e Artes. Departamento de Letras Estrangeiras, Macau-RN: 2014. 52fl.

VARELA, L. M. *Interação em sala de aula de Língua Inglesa: o feedback como estratégia de desempenho assistido*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras, Estudos da Linguagem, Área de Concentração: Linguística Aplicada. UFRN. Natal, 2011. 197fl.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

ZINSSER, W. *On Writing Well: The classic guide to write nonfiction*. Sixth ed. 25th anniversary ed. United States of America. 2001.

**DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
SOBRE OS ASPECTOS FONOLÓGICO, SEMÂNTICO,
MORFOSSINTÁTICO E PRAGMÁTICO DE 2 A 3 ANOS**

Elizabeth Matilda Oliveira Williams (UENF)

fgabethwilliams@hotmail.com

Moniki Aguiar Mozzer Denucci (UNIFLU)

moniki_denucci@hotmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@gmail.com

Leonard Barreto Moreira (UFF-Macaé)

leonardbarreto@id.uff.br

RESUMO

A linguagem apresenta um desenvolvimento gradual, respeitando suas etapas de maturação, sendo influenciada e estruturada pelas relações com o meio em que a criança está inserida. Essas etapas, embora não possam ser tomadas como regra no desenvolvimento de todas as crianças, podem servir como indícios e parâmetros a respeito da evolução da comunicação durante a infância. O presente trabalho teve como objetivo visualizar o desenvolvimento da linguagem, considerando os aspectos fonológicos, semânticos, morfossintáticos e pragmáticos. Realizou-se como metodologia um levantamento bibliográfico, a partir do qual foram analisados elementos teóricos que abordam o tema de pesquisa. Chegando ao término do trabalho, concluímos que os aspectos do desenvolvimento da linguagem (fonologia, semântica, morfossintaxe, pragmática) de 2 a 3 anos são extremamente importantes para a efetividade da comunicação, sendo relevantes não apenas para as habilidades que comportam as funções da leitura e escrita, as quais surgem após o fechamento linguístico. Sendo assim, a consciência fonológica deve ser vista como uma ferramenta facilitadora para a aquisição da escrita e precisa ser explorada em atividades (jogos, leitura e exploração de textos rimosos, entre outras) desde a Educação Infantil.

Palavras-chave:

Aspectos. Infância. Linguagem.

ABSTRACT

Language presents a gradual development, respecting its maturation stages, being influenced and structured by the relationships with the environment in which the child is inserted. These steps, although they cannot be taken as a rule in the development of all children, can serve as clues and parameters regarding the evolution of communication during childhood. The present work aimed to visualize the relevance of language aspects in relation to its child development, contributing to a better understanding of what should be expected of this particular public, considering the phonological, semantic, morphosyntactic and pragmatic aspects, being useful, both for health professionals, education, parents, guardians, and people who deal directly with these children. A bibliographic survey was conducted as methodology, from which theoretical

elements that address the research theme were analyzed. Arriving at the end of the work, we conclude that the aspects of language development (phonology, semantics, morphosyntax, pragmatic) from 2 to 3 years are extremely important for the effectiveness of communication, being relevant in even the skills that mediatize the functions of reading and writing, which arise after linguistic closure. Thus, phonological awareness should be seen as a facilitating tool for the acquisition of writing and needs to be explored in activities (games, reading and exploration of rhymed texts, among others) since Early Childhood Education.

Keywords:

Aspects. Childhood. Language.

1. Introdução

A linguagem apresenta um desenvolvimento gradual, respeitando suas etapas de maturação, sendo influenciada e estruturada pelas relações com o meio em que a criança está inserida. Essas etapas, embora não possam ser tomadas como regra no desenvolvimento de todas as crianças, podem servir como indícios e parâmetros a respeito da evolução da comunicação durante a infância (Cf. PENNINGTON; BISHOP *apud* MARTINS, 2013).

Enquanto comportamento regrado, a linguagem é descrita por aspectos pragmáticos, morfossintáticos, semânticos e fonológicos. Esses têm seu surgimento de forma natural, mas dependem, em grande parte, do estímulo da relação com o interlocutor mais experiente para serem desenvolvidos (Cf. HAGE *et al. apud* MARTINS, 2013).

A criança começa a usar a linguagem quando começa a criar conceitos mentais de tudo que é aprendido, isto é, ao apresentar uma bola para ela, quando solicitado que ela pegue a bola, ela saberá que o termo “bola” se refere ao brinquedo que é colorido, que pula graças as suas experiências prévias (Cf. BARBOSA, 2013).

Entretanto, surgem vários questionamentos referentes ao desenvolvimento da linguagem das crianças. Um dos mais comuns é quando se espera que elas falem as primeiras palavras, porém, deve-se levar em consideração que cada criança tem suas particularidades e que se desenvolvem em suas próprias etapas. Por mais que elas sejam semelhantes, precisam ser cumpridas com o ressaltado de cada idade e o desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo (Cf. BARBOSA, 2017).

Além da predisposição que a criança possui para um desenvolvimento infantil adequado e saudável, ela possui diversas influências e x-

ternas no meio em que está inserida, que contribuem nos aspectos físico, afetivo e social, os quais afetam significativamente o crescimento infantil (Cf. BRAGANÇA; ALVES; LEMOS, 2014).

Segundo Mousinho *et al.* (2008), a linguagem é primordial para o desenvolvimento e aprendizagem, e, dessa forma, a linguagem oral se configura como uma base linguística para a fixação das habilidades de leitura e escrita. Além disso, as competências da linguagem receptiva e expressiva foram consideradas na literatura como bons sinais precoces de leitura.

Quando os estímulos acima são realizados de uma forma negativa, isso afeta a língua oral, que se desenvolve justamente no fluxo das interações em que a criança é estimulada a entrar em contato com essa linguagem, pois é influenciada a exercer a função da fala. Tais aspectos podem ser motivados e trabalhados também no ambiente escolar, onde o indivíduo possui grande probabilidade de socialização e entretenimento, além do aprendizado (Cf. FREITAS; CARDOSO; SIQUARA, 2012).

Segundo Coelho, Demarco e Tolocka (2019), os fonoaudiólogos possuem o papel de refletir sobre a influência da Educação Infantil no desenvolvimento da linguagem, pois, na escola, por ser um ambiente privilegiado, esses profissionais poderão orientar e auxiliar o educador a perceber a importância desse estímulo. Criam-se, assim, situações de uso mais efetivo da linguagem com as crianças, construindo, com os professores, formas mais abrangentes de compreensão de seus alunos, visto que eles estão constantemente em contato com os aspectos ligados à comunicação no ambiente escolar, justificando aqui a realização desta pesquisa.

Realizou-se como metodologia um levantamento bibliográfico, a partir do qual foram analisados elementos teóricos que abordam o tema de pesquisa.

O presente trabalho teve como objetivo visualizar o desenvolvimento da linguagem, considerando os aspectos fonológicos, semânticos, morfossintáticos e pragmáticos.

2. Desenvolvimento dos aspectos da linguagem de 2 a 3 anos

2.1. Aspectos fonológicos

Segundo Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), o aspecto fonológico é um sistema interdependente que, de maneira geral, envolve a

percepção e a produção de sons para formar palavras. Essa área estuda os fonemas, a menor unidade sonora das palavras, que são produzidos a partir da união de unidades diferentes, as quais formam as sílabas e as palavras, como, por exemplo: “pão” e “mão”. De acordo com Lamprecht apud Martins (2013), os aspectos fonológicos estão relacionados ao inventário de sons de uma língua e às regras para combiná-los em unidades significativas.

Em resumo, a fonologia é a parte da linguística que estuda os fonemas como a menor unidade sonora das palavras e o sistema sonoro de um idioma, cujo principal objeto de pesquisa são os sons. O processo fonológico é definido como uma operação mental em que a criança reduz e substitui sons por outros, em função deles apresentarem maior complexidade do ponto de vista perceptivo e articulatório (Cf. ZORZI, 1999).

O sistema fonológico é o conjunto de fonemas de uma determinada língua. Os fonemas são sons que têm uma função específica na língua: A distinção de significado. Entre todos os sons que existem no português, alguns são considerados fonemas, porque diferenciam o significado das palavras (Cf. ARAÚJO, 2021).

A aquisição fonológica é um método que ocorre de maneira gradativa, não linear e com diversificações individuais. Durante a aquisição fonológica, processos fonológicos são usados, porém, devem desaparecer com o passar do tempo, sendo esperados procedimentos determinados para cada faixa etária da criança.

Segundo Lamprecht (2004), os fonemas /s/, /z/, /ch/, /j/ são de aquisição mais tardia na classe dos fricativos. Com 2 anos, o fonema /z/ já aparece na fala; com 2 anos e 6 meses os /s/ e /j/; e com 2 anos e 10 meses o /ch/. Os fonemas líquidos são marcados pela aquisição mais tardia devido à sua complexidade articulatória e fonológica. Dentro desse grupo o /l/ é a primeira a ser dominado pelas crianças a partir dos 2 anos e 8 meses.

Martins (2013), em sua dissertação de mestrado, acrescenta que mesmo existindo uma explosão do vocabulário pela criança, ainda não há uma dominância para todos os fonemas (sons) da fala, com isso, deve-se esperar algumas trocas na fala que são normais, chamadas de simplificações fonológicas, processos fonológicos ou estratégias de reparo. Essas simplificações fonológicas são trocas de sons mais difíceis (que na verdade são adquiridos mais tardiamente) pelos mais fáceis. No entanto, essas alterações vão desaparecendo gradativamente.

Segundo Wertzner (*Apud* PRATES; MARTINS, 2013), com 2 anos e 6 meses algumas simplificações fonológicas começam a ser superadas: Redução de sílaba: quando há perda de uma das sílabas do vocábulo. Exemplo: xícara – “xica”; Harmonia consonantal: um fonema sofre a interferência de um vizinho que antecede ou o segue. Ex. pipoca – “pipopa”; Plosivação de fricativa: o modo de articulação do fricativo é transformado no plosivo. Exemplo: faca – “paca”, sopa – “topa”.

2.2. Aspectos semânticos

O aspecto semântico da linguagem é um subsistema que envolve o significado das palavras e suas combinações, sendo essa uma das áreas do estudo da linguística, voltada ao significado e ao sentido das palavras. Além disso, também é uma ciência a qual estuda a interpretação dos significados das frases, imagens, símbolos e até mesmo das expressões dentro de um contexto específico (Cf. BOONE; PLANTE, 1994 *apud* MARTINS, 2013).

A semântica engloba o significado das palavras, assim como as categorias e as relações entre elas. As crianças utilizam classes semânticas para diferenciar objetos animados e inanimados, categorizá-los e descrevê-los. O mesmo ocorre com todas as palavras, sentimentos e sensações de que têm conhecimento e contato (Cf. ACOSTA *et al.*, 2003).

Durante o processo de aquisição e desenvolvimento semântico, as palavras são categorizadas em três grandes grupos, considerando seu significado e complexidade (Cf. LUND; DUCHAN, 1988 *apud* MARTINS, 2013):

Assim, os aspectos semânticos podem ser traduzidos como os elementos de significado, sendo esse de enorme importância para a linguagem, que, como já mencionado, além do seu papel no contexto de interação social, não se limita a isso, mas também permite a comunicação (Cf. ELIASSEN, 2014). Não sendo possível compreender, logo, todo o sistema organizado de símbolos fica prejudicado, porque um dos seus objetivos, que é comunicar, não será alcançado.

Tudo deve acontecer no seu tempo e de acordo com as habilidades normalmente já adquiridas para cada faixa etária. Sendo assim, aos treze meses a criança já deve ser capaz de compreender instruções simples, nas quais são utilizadas algumas palavras que, por fazer parte do seu cotidia-

no, foram absorvidas e compreendidas , dando sentido àquela instrução (Cf. SIM-SIM; SILVA; NUNES, 2008).

E, conforme o seu desenvolvimento semântico -lexical, os aspectos quantitativos também vão aumentando (Cf. LUND; DUCHAN, 1988 *apud* MARTINS, 2013): Entre 18 e 24 meses: possui de 10 a 50 palavras; Entre 2 e 3 anos: possui de 200 a 400 palavras; Entre 3 e 4 anos: possui de 400 a 600 palavras; Entre 4 e 5 anos: possui de 600 a 1.500 palavras.

A partir das primeiras palavras , o vocabulário utilizado pela criança começa a se ampliar, até que, por volta dos 24 meses, ocorre um fenômeno conhecido como explosão de vocabulário . Na verdade, esse fenômeno se relaciona com aspectos cognitivos da criança que , através da formação de conceitos , dá nome às coisas que a cercam (Cf. VYGOTSKY, 2007).

Desse ponto em diante , a expansão do vocabulário do indivíduo torna-se linear, mas o tamanho e o incremento do seu repertório de palavras continuarão a depender de suas experiências , bem como de sua capacidade em recuperar palavras de seu acervo lexical , quando necessário (Cf. VIDOR, 2008).

Por isso, apesar das variações individuais e do fato de haver períodos de incremento significativo, a tendência geral é de aumento do vocabulário conforme a idade (Cf. VIDOR, 2008). Esse padrão de aquisição se deve ao fato de o vocabulário ser um sistema aberto (Cf. BIDERMAN, 2001), isto é, em constante expansão ao longo de toda a vida do sujeito (Cf. VIDOR, 2008).

Do ponto de vista linguístico, o aprendizado de novas palavras parece estar intimamente relacionado com a aquisição da sintaxe, da morfologia e da fonologia , pois, sem as palavras , os falantes não conseguem exemplificar padrões sintáticos, estruturas morfológicas ou até mesmo padrões sonoros de sua língua (Cf. CLARK, 1999).

2.3. Aspectos morfossintáticos

A consciência morfológica é uma capacidade metalinguística que pode atingir os níveis implícito e explícito . A fonte implícita é a linguagem oral. À medida que a socialização da criança é aumentada , a linguagem oral, a leitura e a escrita também são estimuladas , a ponto de se tor-

narem mais proficientes no raciocínio explícito , estimulando a compreensão a respeito de significados específicos transmitidos por diferentes morfemas, e como podem ocorrer estímulos linguísticos a partir disso (Cf. COUTO, 2018).

O nível morfológico lida com a estrutura interna da linguagem e com a formação de palavras , estudando a sintaxe, que se refere às suas funções. A sua relação com a linguagem escrita revela o quanto essa habilidade é versátil, e possui dimensões diferentes de processamento (Cf. ACOSTA *et al.*, 2003).

Segundo Mendonça (2018), o conhecimento sintático diz respeito ao domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras , de modo a formarem frases . Sendo assim, o desenvolvimento desse nível , como os demais níveis da linguagem, influencia diretamente a performance da linguagem oral, considerando sua expressividade.

Portanto, déficits presentes nesse nível aumentam expressivamente a probabilidade de ocasionar alterações, não só no processo de aquisição da linguagem oral como também da linguagem escrita.

No processo de aquisição da sintaxe , a criança começa a compreender e manipular as frases produzidas por outras pessoas, estruturalmente. A partir da constante interação social, a criança está exposta a diversas mensagens, o que faz com que ela construa um conhecimento a respeito dos papéis das unidades linguísticas , relacionadas com a estrutura e os papéis desempenhados pelos verbos (Cf. BARREIRA, 2011).

Sendo assim, o desenvolvimento morfossintático é o conhecimento da organização formal do seu sistema linguístico , e constitui um dos fundamentos da linguística (Cf. ELIASSEN, 2014 *apud* ACOSTA, 2003).

Durante o desenvolvimento da linguagem morfossintática , acontecem mudanças significativas na criança . Seu vocabulário se modifica , pois, a criança começa a compreender mais palavras do que anteriormente, e há um aumento da quantidade de produção de palavras (Cf. BARBOSA, 2017).

No aspecto morfossintático , as diretrizes de ordenação dos vocábulos em frases fazem parte da compreensão sintática que a criança aprende durante toda a infância , com sua aprendizagem de palavras , e como usá-las corretamente, sendo um fator essencial no desenvolvimento

da linguagem.

O aprendizado de novos vocábulos encontra -se na interseção do desenvolvimento cognitivo e linguístico , porque, ao compreender, as crianças assimilam as palavras novas , que são essenciais para o entendimento do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem . O conhecimento morfossintático, portanto, é decisivo para que a criança evolua do nível de palavras isoladas para o de enunciados com uso de regras gramaticais da língua.

Segundo Couto (2018), para o desenvolvimento da consciência linguística é necessário que as crianças já apresentem um domínio razoável das estruturas da sua língua materna em relação ao vocabulário , sintaxe e articulação das palavras . Desde o momento em que desenvolvem os conhecimentos sobre sua língua , as crianças começam a utilizá -la como objeto de reflexão, conseguindo corrigir certos erros em uma palavra.

A morfologia estuda a estrutura interna das palavras e os seus processos de formação, assumidos em uma determinada língua . A sintaxe, contudo, seria o estudo da organização de frases , períodos e orações (Cf. BARREIRA, 2011).

Segundo Alexandre *et al.* (2020), entre 2 e 3 anos de idade se observa a construção de sentenças mais complexas, conforme a criança passa a adquirir os conectivos sintáticos e aprende a expressar diferentes relações entre as orações. Entre 2 e 2:6 as frases apresentam de 3 a 4 palavras, com desvios de flexionamento nominal e verbal; faz uso da linguagem oral para pedir; compreende e responde verbalmente a perguntas com os pronomes onde, quem, o que; conversa com as pessoas em contextos conhecidos, sobre temas concretos e presentes, por meio de orações com informações mínimas , necessárias para não interromper a conversação; perto dos 3 anos, observa-se períodos coordenados, como, por exemplo: “essa boneca choia e fazi xixi”.

2.4. Aspectos pragmáticos

Os atos de fala primitivos constituem o primeiro conhecimento da criança da pragmática da linguagem , em emissões uma palavra ou de um padrão prosódico único, que servem para comunicação de uma intenção antes da aquisição de sentenças . A quebra ou a falha no caráter intencional da comunicação é a principal característica observada nos distúrbios pragmáticos.

O pragmatismo originou -se no final do século XIX , nos EUA , com presença extremamente significativa até a segunda década do século XX. Charles Sanders Peirce (1839–1914), William James (1842–1910) e John Dewey (1859–1952) são os principais representantes desse pensamento em suas várias vertentes (Cf. MENEGHETTI, 2007).

Desse modo, é essencial mencionar que a linguagem é um complexo sistema de símbolos acordados , usado de várias maneiras para a formação, expressão, entendimento e a comunicação do pensamento . Depende, contudo, da aprendizagem, desenvolvimento e uso correto de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas . O que determina o funcionamento da linguagem no falante são estes tripés : (1) a capacidade de acionar a ligação entre esquemas cognitivos e linguagem; (2) o saber de uma língua particular ; (3) a atuação linguística em um evento comunicativo (Cf. NEVES, 2017).

Segundo Mayor , Suengas e González (1993), as teorias pragmáticas concentram-se basicamente em dois aspectos: funções comunicativas e habilidades conversacionais . As funções comunicativas são unidades abstratas e amplas que refletem a intenção comunicativa do falante; envolve motivações, metas e fins a que se quer alcançar ao comunicar-se com o outro . Já as habilidades conversacionais se referem à capacidade do sujeito em participar de uma sequência interativa de atos de fala, tendo como objetivo o intercâmbio comunicativo.

Os marcos do desenvolvimento pragmático começam logo nos primeiros meses de vida de uma criança e é justamente dessa forma que podemos observar sua evolução. Quando uma criança apresenta um déficit, logo devemos procurar ajuda de profissionais das áreas da educação e saúde, pois quanto mais rápido o diagnóstico , mais rápido podemos auxiliá-la no seu desenvolvimento.

Bretanha (2011) destaca que os aspectos pragmáticos evidenciam o propósito social da linguagem , ou seja, referem-se à habilidade de comunicar-se em um contexto e em um momento adequado . Entre 18 e 24 meses, a criança passa por um período considerado de transição entre o sistema funcional (aquele voltado à realização das necessidades básicas) e o sistema linguístico, que é o sistema utilizado pelos adultos, ocorrendo uma mudança na direção da funcionalidade e um avanço na aquisição da linguagem oral, principalmente quanto ao vocabulário.

Aos 2 anos de idade, a linguagem utilizada na conversação é simples e reduzida ao aqui e agora , porém, a criança já dispõe de recursos para ch

mar atenção, assim como já consegue aguardar até ser atendida . Quando atinge os 3 anos de idade, a criança entra na fase proutonarrativa, ou seja, ela se torna capaz de narrar os acontecimentos e histórias com o auxílio de perguntas do outro sobre o lugar (onde), os acontecimentos (o que) e as pessoas (quem) (MARTINS, 2013)

3. Considerações finais

Chegando ao término do trabalho , concluímos que os aspectos do desenvolvimento da linguagem (fonologia, semântica, morfossintaxe, pragmática) de 2 a 3 anos são extremamente importantes para a efetividade da comunicação , sendo relevantes na até para as habilidades que comportam as funções da leitura e escrita , as quais surgem após o fechamento linguístico.

Sendo assim, a consciência fonológica deve ser vista como uma ferramenta facilitadora para a aquisição da escrita e precisa ser explorada em atividades (jogos, leitura e exploração de textos rimados, entre outras) desde a Educação Infantil.

Portanto, essa consciência foi entendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre elas, até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas . Evidenciou-se também neste livro que a linguagem proprioceptiva , na qual a criança descobre a comunicação por prazer dos movimentos executados, isto é, sensações labiais e expressões faciais, vai vigorar e motivá-la a produzir sons pelo fato desses componentes, envolvidos na comunicação humana , serem agradáveis. Com isso, visualizou-se que o desenvolvimento da linguagem está diretamente ligado a condições biológicas inatas e à influência de fatores ambientais , como a família e a escola . O núcleo familiar é responsável pelos principais vínculos , estímulos e cuidados com todo o processo evolutivo da criança, tendo, como um dos elementos primordiais para a estimulação, a interação com o adulto e com outras crianças.

Viu-se que a proporção pragmática permeia todo a junção do espaço sócio, não havendo fenômeno significativo que lhe possa escapar . Isto porque ela está ligada à complexidade das utilizações da linguagem cinética, visual e sonora em ações comunicativas , em vários momentos intra e interculturais.

Desse modo, a dinâmica dos signos e das significações, dentro da pragmática, inclui os domínios dos acontecimentos de enunciação , de in-

ferência e de instrução , além de fazer parte de uma forma de vida com diversas oportunidades de responder às solicitações da existência social.

Percebeu-se que a pragmática tem um forte aval para os marcos do desenvolvimento da linguagem , pois está constituída no universo sócio-semiótico e representa a dinâmica do comportamento comunicativo da sociedade, ou seja, um entendimento de inúmeros eventos interativos em que as pessoas se envolvem para evitar o não ser reconhecido . Esses usos da linguagem englobam tipos de aprendizagem que vão além das regras de sintaxe e semântica, e que não precisam somente de habilidades verbais, mas também do domínio de uma vasta variedade de capacidades sociocognitivas.

Evidenciou-se que a população em suas atividades diárias utiliza palavras para construir suas vidas . Nessa perspectiva, a cooperação como forma de entendimento mútuo e trabalho comum engloba um domínio político indispensável para se viver em sociedade. O princípio de cooperação, no âmbito da pragmática, foi considerado um dos principais suportes do pensamento dessa área, pois a comunicação é controlada pela cooperação, até mesmo naqueles casos em que um dos interlocutores somente intervém na conversação em uma direção oposta ou contrária que ela tem na brecha em que fala.

Além do desenvolvimento em si, foi considerada a importância do educador como suporte, atento às interações sociais entre seus alunos, independente de com quem estejam se comunicando ou interagindo . A criança deve ser vista com um ser cultural e social , capaz de interagir por meio da linguagem e de trocas sociais , aprendendo com todos a sua volta e absorvendo novas vivências.

É importante que o profissional que atua diretamente com crianças no Ensino Infantil conheça ações consideradas como marcos do desenvolvimento de acordo com a faixa etária , oferecendo atividades adequadas, ou encaminhamentos para serviços especializados , caso seja necessário, porque a fala está intrinsecamente ligada à audição. Quando o bebê escuta outras pessoas, os sons das palavras e como as frases são estruturadas, esse conteúdo é absorvido e apreendido.

Entendemos, enfim, que existe uma grande responsabilidade de se passar as informações relacionadas aos marcos do desenvolvimento de 0 a 6 anos de idade a todos os profissionais da área de educação e da saúde. Interessa também aos pais e responsáveis que possuem filhos com alt

rações linguísticas, bem como àqueles que não as apresentam, ou que tiveram intercorrências no desenvolvimento gestacional e/ou parto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, V. M. *et al. Avaliação da Linguagem: teoria e prática do processo de avaliação infantil do comportamento linguístico infantil*. 1. ed. São Paulo: Santos, 2003.

ARAÚJO, L. K. *Fonética e Fonologia*. Português, [S.l.], 2021. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/gramatica/fonetica-fonologia.html>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BARBOSA, D. *Quais as etapas do desenvolvimento da linguagem?* BLOG FOFUUU, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://fofuuu.com/blog/quais-as-etapas-do-desenvolvimento-da-linguagem/>. Acesso em: 14 maio 2021.

BARBOSA, M. *Pragmática: breves considerações*. IBICT/UFRJ, 17 maio 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/50101509-Pragmatica-brevs-consideracoes-ibict-ufrj-17-demaio-2013-maria-de-fatima-s-de-o-barbosa.html>. Acesso em: 15 maio 2021.

BIDERMAN, M. T. C. Terminologia e lexicografia. *Tradterm*, [S.l.], v. 7, p. 153-81, 2001. DOI: 10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2001.49147. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49147>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRAGANÇA, L. L. C.; ALVES, C. R. L.; LEMOS, S. M. A. Estudo do Perfil Comunicativo de Crianças de 4 a 6 Anos na Educação Infantil. *CEFAC*, v. 16, n. 4, p. 1273-82, Belo Horizonte, jul./ ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/5cqjFX5kstHh9FBNsPbxCK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2021.

CLARK, E. V. The principle of contrast: A constraint on acquisition. In: MACWHINNEY, B. (Ed.). *Mechanisms of language acquisition: The 20th annual Carnegie Symposium on Cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1999. p. 1-34

COUTO, A. C. M. *A importância da morfossintaxe no desenvolvimento da oralidade na educação pré-escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar) – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, 2018. Disponível em:

<http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/2089>. Acesso em: 11 set. 2021.

ELIASSEN, E. A Aquisição da Linguagem. *Repositório UFSC*, Teles-saudesc, [Santa Catarina], 2014. Parte da apresentação para a web confe-rência sobre aquisição da linguagem. 30 slides, color. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/175504/%20Aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20Linguagem.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 29 maio 2021.

FREITAS, P. M.; CARDOSO, T. S. G.; SIQUARA, G. M. Desenvolvi-mento da consciência fonológica em crianças de 4 e 8 anos de idade: ava-liação de habilidades de rima. *Psicopedagogia*, v. 29, n. 88, p. 38-45, São Paulo, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000100006. Acesso em: 11 set. 2021.

MARTINS, A. *Ambiente virtual de aprendizagem em aquisição de de-senvolvimento da linguagem infantil*. Dissertação (Mestrado) – Bauru, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-05062013-152611/publico/AlineMartins_Rev.pdf. Acesso em: 08 de jun. 2021.

MOUSINHO, R. *et al.* Aquisição e desenvolvimento da linguagem: difi-culdades que podem surgir neste percurso. *Psicopedagogia*, v. 25, n. 78, p. 297-306, São Paulo, out. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300012#back. Acesso em: 13 jun. 2021.

SIM-SIM, I.; SILVA, A. C.; NUNES, C. *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2018/1/Linguagem%20e%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20no%20Jardim-de-Inf%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

VIDOR, D. C. G. M. *Aquisição lexical inicial por crianças falantes de português brasileiro*: Discussão do fenômeno da explosão do vocabulá-rio e da atuação da hipótese do viés nominal. Tese (Doutorado em Le-tras) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Ale-gre, RS, Brasil, 2008. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/1883>. Acesso em: 18 out. 2021.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Mar-tins Fontes, 2007.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ZORZI, J. L. *Intervenção fonoaudiológica nas alterações da linguagem infantil*. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

**DESENVOLVIMENTO NEUROLINGÜÍSTICO DE CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PENSANDO
PROJETOS LÚDICOS NO ENSINO INFANTIL**

Lara de Amorim D'Avila Prottes (UENF)

laraamorimdavilaprottes@gmail.com

Lidiane Silva Torres (UENF)

lidiholly@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como foco central analisar o desenvolvimento neurolinguístico de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, com isso, identificar por meio de uma revisão sistemática de literatura estudos de caso que utilizaram projetos lúdicos no ensino infantil como forma de desenvolvimento dessas crianças. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental, versão cinco, os indivíduos com TEA apresentam impactos na interação social, na comunicação e na linguagem, variando de acordo com a idade do sujeito e os níveis de desenvolvimento de cada um. Alguns autores identificam que a neurolinguística e a linguagem podem ser um lugar de destaque na abordagem com o autismo. Diante dessas considerações, inspiramo-nos na teoria sociointeracionista de Vygotsky como possibilidade de promover uma educação inclusiva para crianças com TEA de forma lúdica e com ferramentas que despertem o interesse da criança no ensino infantil, bem como auxiliie seu aprendizado e desenvolvimento de forma diferenciada. Pensando isso, considerou-se a necessidade em analisar o TEA na fase escolar, ao identificarmos segundo o Censo Escolar, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que o número de crianças em escolas públicas e em classes comuns vem aumentando a cada ano. Por esse motivo, este trabalho se justifica por dois motivos: 1) pela necessidade cada vez maior de estudos na temática, mas, principalmente, pelo 2) contexto escolar pós-pandemia em que o ensino regular se encontra na atualidade.

Palavras-chave:

Neurolinguística. Ensino Infantil. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The central focus of this work is to analyze the neurolinguistic development of children with autism spectrum disorder (ASD) and, with that, to identify, through a systematic literature review, case studies that used playful projects in early childhood education as a form of development. of these children. According to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, version five, individuals with ASD have impacts on social interaction, communication, and language, varying according to the subject's age and developmental levels. Some authors identify that neurolinguistics and language can be a prominent place in the approach to autism. In view of these considerations, we are inspired by Vygotsky's socio-interactionist theory as a possibility to promote an inclusive education for children with ASD in a playful way and with tools that arouse the child's interest in early childhood education, as well as help their learning and development. differently. The need to analyze ASD in the school phase

was considered, when we identified, according to the School Census, published by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), that the number of children in public schools and in common classes is increasing every year. For this reason, this work is justified for two reasons: 1) due to the increasing need for studies on the subject, but mainly due to 2) the post-pandemic school context in which regular education is currently found.

Keywords:

Kindergarten. Neurolinguistics. Autism Spectrum Disorder.

3.1.1.1. *Notas introdutórias*

O contexto escolar pós-pandemia em que o ensino básico regular se encontra na atualidade tem revelado novos desafios, dentre eles podemos identificar as dificuldades no processo de aprendizagem das crianças no ensino infantil, com destaque para as crianças com transtorno do espectro autista. Diante desse cenário o presente trabalho pretende por meio de uma revisão sistêmica de literatura e análise qualitativa identificar atividades e projetos lúdicos utilizados no ensino infantil como forma o desenvolvimento e o interesse da criança com autismo no ensino infantil.

Nessa possibilidade de pensarmos projetos lúdicos no ensino infantil, entendemos que a utilização de ferramentas pedagógicas poderia auxiliar no processo de aprendizagem das crianças com TEA, principalmente nesse contexto em que a educação atual se encontra, de retorno totalmente presencial.

Entende-se que apesar dos avanços promovidos pelo acesso ao ensino regular a realidade ainda aponta para a necessidade de ampliação de espaços de socialização dos alunos com alguma necessidade especial (Cf. RIBEIRO; BENITE, 2010), mas principalmente para práticas pedagógicas e novas linguagem no processo de ensino–aprendizagem e oralição dos alunos com TEA.

Esse cenário é evidenciado ao constatar que a cada ano aumenta-se o quantitativo de crianças com autismo no ensino regular (Cf. SANTOS, 2016). Segundo dados do Censo Escolar, veiculados na internet, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de crianças em escolas públicas e em classes comuns vem aumentando a cada ano, representando um aumento de 77.102 crianças em 2017, para 105.842 alunos no ano de 2018e, um salto significativo para o ano de 2021, com 294.394 alunos com autismo cursando os ensinos in-

fantis, fundamentais e médios nas redes públicas e privadas (Cf. ESTADÃO CONTEÚDO, 2022).

No entanto, somente o acesso não é o suficiente para garantir a escolarização e a inclusão desses sujeitos na educação básica de qualidade. Concordando com Spengler (2014) ao ser citado por Cassemiro *et al.* (2017) é preciso fazer mais, é preciso investir em ferramentas que ajude a desenvolver intelectualmente, de forma motora e principalmente, que estimule o desenvolvimento social dessa criança da melhor maneira possível. Por esse motivo, este trabalho se justifica por dois motivos: 1) pela necessidade cada vez maior de estudos na temática, mas, principalmente, pelo 2) contexto escolar pós-pandemia em que o ensino regular se encontra na atualidade.

3.1.1.2. Revisão teórica

2.1 Notas teóricas iniciais sobre o transtorno do espectro autista (tea) e as dificuldades de linguagem no autismo

O termo “autismo” tem origem grega e vem de “autos” que significa “de si mesmo”, sendo relativo à autonomia. O conceito foi desenvolvido inicialmente pelo psiquiatra Plouller em 1906, após o contato e análise de crianças diagnosticadas, a princípio, com demência infantil. Algumas décadas depois, mais especificamente em 1943, foi feito um estudo mais abrangente por Leo Kanner, que realizou a análise dos casos de 11 crianças na faixa dos dois aos oito anos. O pesquisador denominou de “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, o comportamento das crianças autistas na análise. Em sua análise o pesquisador notou que as crianças possuíam dificuldades de interação no meio social que viviam, e que por consequência tendiam a adotar posições mais isoladas. Nestas primeiras décadas, os casos de autismo eram frequentemente registrados como casos de “Esquizofrenia infantil” (Cf. SANTOS; RODRIGUES; BISPO, 2020; XAVIER, 2021).

Décadas depois, novos avanços surgiram no que tange aos estudos do autismo. Em 1978, o pesquisador, Michael Rutter identificou um conjunto de características que serviram de base para a construção de uma classificação sobre o Transtorno, sendo: 1) atraso e desvio sociais, não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início

antes dos trinta meses de idade (Cf. XAVIER, 2021).

O autismo atualmente é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), visto que compreende um conjunto de distúrbios relacionados e que impactam o desenvolvimento neurológico dos indivíduos, levando por consequência ao comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, bem como comportamentos estereotipados. Apesar de serem considerados sinais de TEA, os indivíduos com autismo podem apresentar outras características, e o TEA desta forma, abrange desde indivíduos com Deficiência Intelectual (DI), seja grave ou baixo, até pessoas com Quociente de Inteligência (QI) normal, e que conseguem viver de forma totalmente independente. Pesquisas apontam que o TEA afeta 1% da população mundial, e que sua incidência é cerca de quatro vezes mais prevalente entre homens do que entre mulheres (Cf. OLIVEIRA; SERTIE, 2017).

Segundo alguns autores a origem exata dos problemas de linguagem no autismo ainda é pouco compreendida, principalmente ao levar em consideração as diversas manifestações do quadro (Cf. NASCIMENTO, 2017). De forma geral, podemos encontrar as alterações de linguagem. Berry e Eisenson (1995) relatam a ecolalia, alterações de timbre e prosódia, fala como autoestimulação e sem função comunicativa e uso instrumental das outras pessoas (Cf. FERNANDES, 1994).

Para Ingram (1975 *apud* FERNANDES) referem-se as alterações consideradas típicas em uma criança com TEA, sendo elas: “pouca comunicação, repetição imediata mais comum, inversão pronominal, afirmação indicada pela repetição, frases incompletas e agramaticais” (1994, p. 6). Esse mesmo autor coloca que os dois sintomas mais comuns são: a 1) inversão pronominal, “que é a utilização frequente nessas crianças, da terceira pessoa no lugar da primeira” e, a 2) ecolalia, que corresponde à repetição de palavras e expressões já ouvidas antes (Cf. FERNANDES, 1994).

Já Bouton (1976 *apud* FERNANDES (1994) coloca que as alterações na linguagem começam a aparecer de forma mais evidente por volta dos dois anos de idade, é nessa fase que acontece o maior desenvolvimento da linguagem. Isso significa que a linguagem é usualmente empregada para diagnosticar a origem dos quadros de autismo infantil (Cf. FERNANDES, 1994).

Estudos envolvendo a linguagem as crianças com TEA sugerem que tais alterações na linguagem quando encontradas correspondem a um

atraso de desenvolvimento, mas também a um desvio dos padrões de aquisição observáveis em crianças normais (Cf. FERNANDES, 1994 ao citar outros).

Pensando isso, que o ensaio irá se desdobrar nos itens seguintes na interação sociointeracionista como possibilidade de educação inclusiva para as crianças com TEA.

3.2. A teoria sociointeracionista de Vygotsky e a sua aplicação na educação inclusiva para crianças com TEA

A teoria sociointeracionista tem como autor basilar Lev Vygotsky, teórico nascido na Bielorrússia e que debruçou seus estudos sobre o processo de aprendizagem humana, buscando compreender de forma geral a partir de quais formas o ser humano aprende. A partir disso, desenvolveu um conjunto de contribuições teóricas, dentre as quais, pretendemos destacar aqui a teoria sociointeracionista (Cf. ALMEIDA *et al.*, 2021).

A teoria sociointeracionista parte do princípio pilar de que o processo de aprendizagem dos indivíduos está profundamente relacionado com o meio social. Vygotsky parte do entendimento de que o homem é um ser histórico, e, portanto, um produto ou resultado de um conjunto de relações sociais que estabelece ao longo de sua vida. O autor então parte da premissa de que fatores sociais podem moldar a mente, ou seja, dar forma a processos de desenvolvimento cognitivo. Para melhor embasar suas contribuições teóricas, o autor em questão recorre a semiologia e a noção de signos, nos introduzindo que os signos são instrumentos que tem a potencialidade de agir internamente no indivíduo, ou seja, impactam bem como modificam seu interno, provocando desta forma, transformações diversas no ser. Tais transformações permitem ao indivíduo um processo de transição, de um ser essencialmente biológico para ser sócio-histórico (Cf. DAMIANI, NEVES, 2006; ALMEIDA *et al.*, 2021).

O autor em sua análise considera que outros elementos, como por exemplo aspectos biológicos, têm influência, sendo elemento relevante para compreender a aprendizagem, entretanto, traz à tona o aspecto social como elemento fundamental de análise da forma como aprendemos. A partir desta perspectiva, o biológico deixa de ser o único fator determinante no processo de construção de conhecimento pelo humano, e elementos como o contexto histórico do indivíduo, bem como o meio social o qual o indivíduo se insere, passam a ser elementos de análise para compreender como cada ser aprende (Cf. ALMEIDA *et al.*, 2021).

Para além da premissa inicial de Vygotsky de que o meio social é elemento ou fator determinante ao desenvolvimento humano, o autor coloca que isso ocorre fundamentalmente pela aprendizagem da linguagem. Na medida em que como a consciência é desenvolvida a partir do contato do indivíduo com o meio social, os indivíduos se desenvolvem a partir das relações que estabelecem uns com os outros, o que tomando como base a semiologia, seria uma atividade sógnica, esta atividade sógnica, ou seja, estas relações e o conseqüente desenvolvimento humano através destas relações, é mediado pela linguagem, ou seja, a linguagem se torna meio que permite o estabelecimento de relações, que por conseqüência permitem a aprendizagem e por conseqüência o desenvolvimento do ser. Nessa lógica de pensamento, para além dos novos elementos trazidos por Vygotsky, o autor realiza uma crítica às teorias e teóricos anteriores a ele, que realizavam uma separação entre os elementos (1) aprendizagem e (2) desenvolvimento (Cf. DAMIANI, NEVES, 2006; ALMEIDA *et al.*, 2021).

Dentro deste contexto, as instituições de ensino formais, também denominada escola, têm papel fundamental, na medida em que são espaços os quais possibilitam aos indivíduos meios de desenvolvimento do denominado por Vygotsky de pensamento complexo pensamento, que significa o desenvolvimento do pensamento formal. Ao colocar o contexto social e histórico como elementos fundantes no processo de aprendizagem, bem como, a partir disso, considerar a escola (uma das instituições do social) como meio para o desenvolvimento da aprendizagem, temos um caldeirão de novos elementos de análise, que nos permitiram a Vygotsky bem como a um conjunto de teóricos no campo da educação, a construção de contribuições visando o fortalecimento de práticas de ensino, que considerem o indivíduo como sujeito ativo em relação ao meio o qual está inserido (Cf. ALMEIDA *et al.*, 2021).

Dentro da lógica do sociointeracionismo, a constituição do indivíduo ocorre através das atividades, ou seja, das múltiplas formas através das quais os seres agem e interagem com o meio social – a sociedade –. Dentro da sociedade, há um conjunto de diferentes formas de linguagem (como por exemplo, a matemática, a língua, e inclusive meios lúdicos, como a música e a arte de maneira geral, por exemplo). O acesso do indivíduo a estas diferentes formas de linguagem, dentro desta lógica, permitem ao ser o desenvolvimento de suas capacidades tanto cognitivas quanto afetivas também (Cf. PORSANI, 2020).

É por meio da linguagem que nós indivíduos conseguimos exter-

nalizar nossos pensamentos ao outro, ou seja, é ela que viabiliza, seja através do meio verbal ou escrito, do meio formal ou lúdico, que indivíduos acessem o pensamento de outro ser, e conheçam suas subjetividades, ou seja, propiciam o acesso a subjetividade do sujeito, nesse sentido, Vygotsky coloca que:

O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. A natureza do próprio desenvolvimento se transformado biológico para o sócio histórico. (VYGOTSKY, 2005, p. 63 *apud* PORSANI, 2020, p. 21-2)

Nesse sentido, o sociointeracionismo parte da premissa de que um conjunto de instrumentos ou elementos potencializam o desenvolvimento cognitivo, ou seja, a aprendizagem dos indivíduos, em especial das crianças, a partir do entendimento de que o desenvolvimento seja ele artístico, cultural, ou da linguagem, tem papel fundamental para o aprender. Dentre estes múltiplos meios de aprendizagem, inclui-se o brincar como fator importante, que na visão de Vygotsky, vai além da função de promover o prazer ou o desprazer para uma criança. A utilização dos meios lúdicos, a incluir, o brincar insere-se dentro do contexto de uma apropriação ativa do conhecimento que se encontra disponível na sociedade a qual a criança nasceu e está inserida (Cf. CHARLOT, SILVA, 2020; PORSANI, 2020).

Há uma relação fundamental entre o lúdico e o processo de aprendizagem, na medida em que a ludicidade permite e promove um conjunto de experiências sociais e culturais que permitem dessa forma, inicialmente a organização do funcionamento psíquico da criança, levando, portanto, ao desenvolvimento cognitivo infantil. Nessa linha, Vygotsky em suas contribuições teóricas sobre o lúdico, realizou a defesa da importância da brincadeira do faz-de-conta e do brinquedo, por exemplo, como meios potencializadores do processo de desenvolvimento cognitivo infantil (Cf. CHARLOT, SILVA, 2020).

O autor constatou através de suas pesquisas, que atividades lúdicas como o brinquedo, por exemplo, exercem um conjunto de contribuições ao desenvolvimento infantil, como por exemplo: (1) Promover a interação entre a criança e seus pares, (2) Favorecer a necessidade da criança em estar com outras crianças, (3) Permite a construção de um estágio de transição entre o pensamento e o objeto real, (4) Permite o envolvimento da criança através da criação de um mundo imaginário, e (5) Contribui para a ação no campo cognitivo (Cf. CHARLOT, SILVA, 2020).

3.3. O lúdico como elemento promotor do desenvolvimento da linguagem da criança autista

Há um conjunto de estudos que partem da premissa de buscar construir uma relação entre a utilização de atividades lúdicas como meios promotores do desenvolvimento cognitivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, Elis (1996) apud Sanches (2019, p. 4) nos introduzem que a educação não consegue curar um severo déficit, entretanto, pode melhorar a capacidade de uma criança com Transtorno do Espectro Autista a entrar em contato, dialogar e enfrentar o mundo que se mostra a esta criança. Elis (1996 apud SANCHES, 2019, p. 4) constata que, nesse sentido, as dificuldades relativas ao ensino de crianças autistas se encontram no desafio de atrair a atenção bem como prender a atenção destas crianças. Diante disso, o contato da criança com autismo, tendo como objetivo o ensino, a jogos, brinquedos e brincadeiras (ou seja, um conjunto de meios lúdicos) mostra-se como um meio interessante, visto que ao brincar, a criança irá experienciar um conjunto de diversas sensações, bem como aprender sobre regras, interação social, ao evitar se isolar dos outros durante o envolvimento com os meios lúdicos.

Em complementaridade, Luckesi (2000 apud SANCHES, 2019) coloca que o brincar, jogar e agir ludicamente exige uma entrega total do indivíduo, tanto ao âmbito do corpo quanto ao âmbito da mente, ao mesmo tempo. Nesse sentido, o professor tem papel fundamental, devendo utilizar-se de atividades que possam inserir as crianças ao grupo social, através da utilização de jogos, cantigas de roda e brincadeiras como meios para atingir os resultados educacionais e de ensino que são esperados ou desejados.

No estudo de caso realizado por Mendes (2015), foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com perguntas elaboradas pela pesquisadora, como meio de criar um roteiro que norteasse o diálogo com os entrevistados. As entrevistas foram gravadas por áudio e analisadas pela pesquisadora, buscando melhor compreender a visão dos profissionais sobre a inclusão de práticas lúdicas para crianças com TEA. Foi feita a observação das estratégias pedagógicas do professor a partir da inclusão do aluno autista em sala de aula composta por 25 alunos (ou seja, em um ambiente coletivo), buscando compreender como este se relaciona com os demais alunos e profissionais. O aluno era uma criança de seis anos de idade já inserida no contexto escolar desde os três anos de idade e com atraso na linguagem.

A pesquisa constatou a necessidade de um ambiente lúdico para atender adequadamente os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a necessidade de métodos e técnicas adaptadas para que a inclusão da criança com TEA seja efetiva. Isso somado a um planejamento sistematizado da aplicação das brincadeiras e jogos, que devem ser aplicados de forma constante, contribuindo para que os alunos autistas melhor percebam o mundo ao seu redor, e para ampliar a interação das crianças autistas com seus pares (Cf. MENDES, 2015).

Já no estudo de caso realizado por Góes e Martins (2013) mais abrangente em termos de quantidade de crianças com TEA analisadas, participaram três crianças em uma instituição que recebe crianças com distúrbios globais do desenvolvimento, incluindo os quadros de autismo. Os participantes tinham a faixa etária de 6 a 12 anos. As sessões de brincadeira realizadas com as crianças duraram cerca de sete meses. Nas sessões, a pesquisadora procurou envolver as crianças nas brincadeiras propostas, incentivando o contato interpessoal, bem como criava condições para que ocorressem ações imaginativas, sendo que a partir disso, apontava a possibilidade de uso de objetos no processo (bolas coloridas, blocos de montar, massa de modelar), brinquedos de faz de conta (boneca, utensílios de cozinha, kit médico etc.).

Os resultados obtidos constataram que durante a brincadeira, as crianças autistas chegaram a apresentar ações imaginativas, ou seja, se desprenderam das situações imediato-concretas, as quais, segundo Vygotsky (1984 *apud* GOES; MARTINS, 2013) a significação, ou seja, o significado passa a superar ou colocar em posição de subordinação, a percepção. A subordinação está frequentemente presente nos jogos de papéis, que simulam situações do cotidiano. Constatou-se que em vários momentos, as crianças chegaram a se envolver no jogo e papéis, ou seja, as crianças se mostraram responsivas ao encorajamento dos adultos, demonstrando potencialidades na relação da criança autista com o outro, através da utilização dos meios lúdicos.

No estudo realizado por Silva (2016) e que buscava identificar quais as contribuições da utilização de meios lúdicos para melhorar o aprendizado em termos de leitura de crianças com TEA, realizada com uma criança de dez anos diagnosticada com TEA e com dificuldades de leitura e compreensão de texto, foram utilizados como instrumentos de análise a observação, entrevista de anamnese e entrevista operatória centrada na aprendizagem (que abrangiam a utilização de atividades lúdicas e atividades de leitura e interpretação). Os resultados da pesquisa conclu-

íram que houve um sucesso na utilização de elementos lúdicos como meios potencializadores no processo de leitura, ao longo das dez sessões realizadas com a criança. Foram analisados os desempenhos apresentados pela criança através da utilização do lúdico como elemento mediador do processo de aprendizagem, o que possibilitou à criança o desenvolvimento de suas habilidades, de modo que ao fim do processo, a criança encontrava-se apta a fazer uma leitura compreensível.

No estudo de caso realizado por Xavier (2021), foi feita uma pesquisa bibliográfica somada a uma pesquisa de campo, realizada em uma escola com alunos diagnosticados com TEA e nos anos finais da educação infantil. O estudo foi realizado com um único aluno, com dificuldades de interação e socialização em sala de aula, bem como, apresentava dificuldades na fala. Foram propostas pelo pesquisador atividades lúdicas que chamassem sua atenção, como o Jogo da Cilada, também chamado Jogo do Encaixe, onde o aluno, que antes não demonstrava interesse no contato com o pesquisador, passou a demonstrar interesse, na medida que o encaixe chamou sua atenção. Foi feito também o uso de ferramentas de brinquedo, como alicate, chave de fenda e martelos para que ele realizasse concertos fictícios, o resultado foi promissor, prendendo a atenção do aluno com TEA durante grande parte do contato. Como resultados, o estudo apontou a necessidade e importância de estratégias de aprendizagem que utilizem jogos e brincadeiras como abordagens pedagógicas para o aprimoramento do trabalho docente para com os alunos que possuem TEA (Cf. XAVIER, 2021).

Por fim, no estudo de caso realizado por Carvalho e Nunes (2016), foi utilizada a aplicação de jogos digitais de domínio público, como forma de promover a interação social, bem como o desenvolvimento da linguagem oral. No estudo de caso, foram feitas entrevistas estruturadas com os pais, para maior compreensão das crianças. Os resultados obtidos indicaram que houve melhoria da atenção em 60% das situações envolvendo os jogos digitais, aumento da comunicação em 30% das situações e houve redução das agitações das crianças com TEA em 50% dos casos. Não somente, houve aumento do contato ocular em 30% dos casos e verbalizações em 32%. Logo, o uso de tecnologias digitais lúdicas, como jogos digitais interativos, se mostrou promissores no desenvolvimento das crianças com TEA.

4. Notas (que não são) finais

Este ensaio teve como objetivo identificar por meio de uma revisão estudos de caso que utilizaram ações e práticas lúdicas no ensino infantil como forma de desenvolver novas formas de aprendizagem das crianças com autismo no ensino comum. É possível concluir que a teoria sociointeracionista de Vygotsky como fio condutor de atividades lúdicas como o brincar, por exemplo, exercem um conjunto de contribuições ao desenvolvimento infantil.

Além disso, o lúdico se mostra como elemento promotor do desenvolvimento da linguagem de crianças autistas, com destaque para a inserção das tecnologias digitais mediada por jogos digitais interativos, ao promover formas diferenciadas de escolarização e oralização das crianças com autismo.

Mais do que isso, tal estudo nos coloca a pensar práticas futuras lúdicas em um programa de extensão em escolas da rede pública, no interior do Rio de Janeiro, como possibilidade de favorecer o desenvolvimento linguístico, motor e social da criança na fase escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA *et al.* *Contribuições do sociointeracionismo para o processo de ensino aprendizagem*. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ani.maeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/14388/1/Contribui%C3%A7%C3%B5es%20do%20sociointeracionismo.pdf>. Acesso em 15 abr. 2022.

CARVALHO, Maria Ferreira de; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. Possibilidades de Uso de Jogos Digitais com Criança Autista: Estudo de caso. In: CAMINHA, Vera Lucia; HUGUENIN, Lucia Maria de Assis; ALVES, Priscila Alves. *Autismo: Vivências e caminhos*. São Paulo: Blucher, 2016.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahi. A teoria sociointeracionista de Lev Vigotski para aprendizagem infantil enfoque sobre o brincar no desenvolvimento cognitivo da criança. *Anais Educon 2020*, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 11, p. 1-13, set. 2020.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A questão da Linguagem em Autismo Infantil: uma revisão Crítica de Literatura. *Rev. Neuropsiq. da Infância e Adolescência*: v. 2 (3): 05-10, 1994.

GOES, Maria Cecília Rafael; MARTINS, Alessandra Dilair Formagio. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. 2013. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional-SP*, v. 17, n. 1, p. 25-34, Janeiro/Junho de 2013.

MENDES, Maria Aline Silva. *A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas*. 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15863/1/2015_MariaAlineSilvaMendes_tcc.pdf. Acesso em: 10Abr. 2022.

NEVES, Rita de Araujo, DAMINANI, Magna Floriani. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, v. 1, n. 2, abril 2006.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. *Einstein*, v. 15, p. 233-8, São Paulo, 2017.

PORSANI, Ravael Vieira. *Teoria sociointeracionista e autoeficácia: uma visão crítica reflexiva*. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpr.edu.br/jspui/bitstream/1/25843/1/sociointeracionistaautoeficaciavisao critica.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

RIBEIRO, E. B. Vilela; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 3, p. 585-94, 2010

SANCHES, Tathiana Andrade. *O lúdico na aprendizagem da criança com autismo: rompendo a cápsula*. 2019. Disponível em: <http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/112140.pdf>. Acesso em: 07Abr. 2022

SANTOS, Samanta Souza; RODRIGUES, Osana Pereira Souza; BISPO, Matheus Luamm Santos Formiga. O lúdico na aprendizagem do aluno autista na educação infantil. In: Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC, n. 10, 2021.

SANTOS, A. de A. *Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas*. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA, 2016.

SILVA, Luciana Soares. *O lúdico como caminho facilitador para a leitura de crianças autistas*. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2693/1/LSS28112016.pdf>. Acesso: 07 abril. 2022

XAVIER, Ana Helena Soares Cordeiro. *Abordagens lúdicas na estimulação cognitiva no transtorno do espectro do autismo – estudo de caso*. 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA110_ID9446_05112021125348.pdf. Acesso em: 25 Abr. 2022

Outra fonte:

ESTADÃO CONTEÚDO. Dia de conscientização do Autismo: inclusão avança, mas ainda é desafio. In: *Exame*, 02 de abril de 2022. Disponível em: <https://exame.com/esg/dia-de-conscientizacao-do-autismo-inclusao-avanca-mas-ainda-e-desafio/>. Acesso em: 05 Abr.2022.

**DO SCHOLA AQUITANICA (1583) AO RACIONALISMO
ILUMINISTA: ENSINO DE LATIM, DO HUMANISMO CRISTÃO
AO PERÍODO SECULAR NA FRANÇA**

Melyssa Cardozo Silva dos Santos (UFF)

cardozomelyssa@id.uff.br

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

É objetivo de nossa comunicação é debater, a partir dos fundamentos teórico-culturais da disciplina de Historiografia da Linguística (HL), o ensino de Latim em dois contextos históricos na França: o renascimento e o iluminismo secular. Para tal intento, nos valem da análise da *octavus ordo* (oitava classe) da obra *Schola Aquitanica* (VINET, 1583), que pressupunha o estudo das cartas de Cícero, no original, em contraste com o pensamento iluminista francês no ensino de Latim, que tinha por pressuposto o ensino vinculado à tradução, conforme o pensamento linguístico Du Marsais. A passagem de um período histórico ao outro denota uma diferença de abordagem do pensamento linguístico no ensino da língua latina, como apresentaremos.

Palavras-chave:

Língua Latina. Schola Aquitanica. Historiografia da Linguística.

ABSTRACT

Based on the theoretical and cultural foundations of the Historiography of Linguistics (HL) subject, the objective of our communication is to discuss the teaching of Latin in two historical contexts in France: the Renaissance and the secular Enlightenment. For this purpose, we make use of the analysis of the *octavus ordo* (eighth class) of the work *Schola Aquitanica* (VINET, 1583), which presupposes the study of Cicero's letters, in the original, in contrast to the French Enlightenment thought in the teaching of Latin, which had as a presupposition the teaching linked to the translation, according to the linguistic thought of Du Marsais. The passage from one historical period to the other denotes a different approach to linguistic thinking in the teaching of the Latin language, as we will present.

Keywords:

Latin Language. Linguistics Historiography. Schola Aquitanica.

1. Introdução: Historiografia da Linguística e o Schola Aquitanica

O presente artigo é oriundo de uma investigação desenvolvida na redação da dissertação de Mestrado intitulada *Schola Aquitanica (1583): edição bilingue e comentários à luz da Historiografia da Linguística*, defendida no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da

Universidade Federal Fluminense, em 2021 (SANTOS, 2021). A dissertação insere-se em uma investigação na área de Linguística Missionária, no contexto do projeto de pesquisa *Regna Brasillica: o Brasil quinhentista à luz da Historiografia da Linguística*, desenvolvido também no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (Cf. KALTNER, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020f; KALTNER, SANTOS, 2020e). A Linguística Missionária é uma das linhas de pesquisa da disciplina de Historiografia da Linguística (Cf. ALTMAN, 2019; BATISTA, 2019; SWIGGERS, 2013; SWIGGERS, 2019).

O texto aqui apresentado deriva das pesquisas supracitadas e se vincula ao grupo de pesquisas: “Filologia, línguas clássicas e línguas da cultura nacional” (FILIC/CNPq/UFF). Consistem nossas reflexões de forma geral em um modelo de descrição e análise do fenômeno da história do pensamento linguístico no Brasil, tendo como principal recorte temporal a América portuguesa quinhentista, rotulada como “período missionário”. O período missionário quinhentista se caracterizou pela atuação de missionários, sobretudo franciscanos e jesuítas, com formação escolástica e humanística na América portuguesa, com nítida influência da corrente de pensamento do humanismo renascentista português e da política cultural do reinado de D. João III, além da escolástica medieval, fundamento de formação intelectual nas ordens religiosas (Cf. KALTNER, 2016; 2022; KALTNER, 2019a; KALTNER *et al.*, 2019b, KALTNER; SILVA, 2019c; KALTNER, 2019d).

O documento a ser analisado no artigo, o *ScholaAquitana* (Colégio de Guiena), de 1583, é um dos primeiros planos de estudos humanísticos europeus, tendo se desenvolvido no contexto da França renascentista, mas tendo tido como autor um humanista português, André de Gouveia (1497-1548). Gouveia, que dirigiu na França o Colégio de Guiena, foi o fundador do Real Colégio das Artes de Coimbra, em 1548, que teve como um de seus egressos S. José de Anchieta, SJ (1534–1597). Logo o documento *Schola Aquitana* teve provável influência na educação humanística de Anchieta, e, por conseguinte, nas primeiras instituições missionárias em que atuou, como o colégio de São Paulo de Piratininga, em 1554.

No artigo, analisamos a oitava classe (*octavus ordo*) da educação humanística no colégio de Guiena, que seria equivalente ao terceiro ano de estudos, quando se iniciava o aprendizado da obra de Cícero, na educação humanística, após o estudo dos *rudimenta* (rudimentos) de gramá-

tica, quando os alunos já dominavam as estruturas nominais e verbais da gramática latina, a *ratio*. Apresentamos a seguir uma transcrição do original, seguido de tradução, na sequência tecemos comentários sobre o texto.

2. *O Octavus Ordo do Schola Aquitanica: texto e tradução*

O texto estabelecido aqui encontra-se na dissertação supracitada (Cf. SANTOS, 2021), e deriva de transcrição da fonte primária quinhen-tista, a *editio princeps*, em colação com a edição oitocentista do documento. A tradução que se segue também deriva da pesquisa da dissertação. A oitava classe era o terceiro ano de estudos.

Octavus Ordo:

Octavo ordini, sui sunt libri destinati, unus ex selectis epistolis Ciceronis: alter ex aliquot scenis Terentii: tertius ex Colloquiis Maturini Corderii, cuncti in lectione distributi, singulis diebus ediscendas pueris. Primum itaque horum librorum sibi emunt pueri, quemcunque praeceptor est praelecturus, et simul librum purum. Ex illis domi perpetuo residentibus, in hoc pueri lectionem describunt, quem secum in Ludum ferunt, cum iisdem declinationibus et Rudimentis Grammatices. In auditorio, ubi certas sedes semper habent pueri, primus contextum, quem descriptum domo attulit, legit: secundus expositionem, tertius orationis partes, quartus contextum rursus, et sic deinceps usque ad ultimum. Deinde ad singula contextus verba devenitur. Primus verbum primae orationis enuntiat. Id conjugant pueri, unus Indicativi praesens, alius praeteritum imperfectum: ac ita deinceps alii modi et tempora subduntur.

Postremo, quem casum a fronte, unus: alius quem casum a tergo habeat, dicit. Tum aliae partes ejusdem orationis declinantur: earumque accidentia traduntur, exigunturque omnia ad regulas Concordantiae et Constructionis, quae in fine Rudimentorum habentur. Expedita hac, ad alias orationes pergitur, eodemque modo excutiuntur omnes, quotquot sunt. Postremo praeceptor pueros exercet in lectionis locutionibus, Gallice interrogans, et eas varians secundum modos, et tempora, numeros, personas verborum: ut ex hoc, si vales, quomodo dicant, si ie me porte bien, si mon pere se porte bien, si nous nous portons bien, si vous vous portiez bien, si mes compagnons se portent bien, si ie me portois bien, etc. Fecisti mihi gratum. Tu m'as fait plaisir. Cicero me fait plaisir. Tu me feras plaisir, ie te vouloie faire plaisir, etc., et quas videbitur excipere praeciens, quae ipsis usui sint, quando ex praelectis, thema Gallicum paulo longius, die sabbathi proponit, quod domi vertant, et praecipienti omnes reddant Latinum, quum primum in Ludum redibunt.

Hora Meridiana, Rudimenta repetuntur, ut a praecceptore explicata memoriae diligenter mandentur.

Hora tertia, eadem fiunt, quae octava.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Post sex menses, praeceptor siquos novit in hac classe, qui ingenio et diligentia longe aliis praestent, monet Ludimagistrum: qui venit in auditorium. Probat pueros, et ducit ad Septimam, qui ex illis digni visi sint.

Os livros destinados à oitava classe são uma seleção das cartas de Cícero, das cenas de Terêncio e dos colóquios de Marturin Cordier. Essas três obras são divididas em lições cotidianas a aprender de cor. As crianças compram, antes de tudo, o livro que o mestre deve explicar, e ao mesmo tempo um caderno em branco. Eles trazem sempre de suas casas os seus livros e copiam a lição no caderno que eles trazem ao colégio, com as flexões e os elementos de gramática que eles já tinham copiado anteriormente.

No auditório, no qualas crianças têm sempre seus lugares determinados, o primeiro lê o texto que ele copiou em sua casa, o segundo a explicação, o terceiro as partes do discurso, já o quarto relê o texto, e assim por diante até o último. Depois passamos a avaliação das palavras do texto. O primeiro diz o verbo da primeira frase. As crianças conjugam, então, um no indicativo presente, o outro no imperfeito, e assim por diante para os outros modos e tempos. Enfim um deles diz qual é o caso que se encontra antes do verbo, o outro diz qual é o que está depois. Em seguida, declinamos ou conjugamos as outras partes da mesma frase, sinalizamos os acidentes (flexões), e por fim, nós re colocamos todas as regras de concordância e de construção que se encontram no final dos elementos da gramática. Depois da primeira frase nós passamos às outras e as analisamos, todas, sem exceção, da mesma maneira.

No final da aula, o mestre exercita as crianças nas construções que se encontram no texto da lição. Ele interroga em francês ou no vernáculo, e faz variar a construção segundo os diferentes modos, tempos, nomes e pessoas verbais. Por exemplo, a propósito de *si vales* (se estás bem) ele os pergunta como eles diriam em latim *sije me porte bien* (se eu estou bem), *si monpère se porte bien* (se meu pai está bem), *si nousnousportonsbien* (se nós estamos bem), *si vousvousportezbien* (se vós estais bem), *si mescompagnons se portentbien* (se meus companheiros estão bem), *si je me portais bien* (se eu estava bem) etc.

Fecisti mihi gratum (tu me fizeste feliz), *tu m'as fait plaisir* (tu me fizeste feliz), *Cicéron me fait plaisir* (Cícero me fez feliz), *tu me feras plaisir* (tu me farás feliz), *je te voulais faire plaisir* (eu queria fazer você feliz) etc. O mestre os faz extrair, à sua escolha, qualquer uma das locuções para que eles tirem proveito do exemplo quando ele ditar um

tema. No sábado, o excerto é um pouco mais longo, retirado das explicações da semana, que eles devem traduzir em suas casas para o latim, devendo entregar tudo ao mestre logo que eles retornarem ao colégio.

Ao meio-dia, nós repassamos os elementos para se gravar, cuidadosamente, na memória as explicações do mestre.

Às três horas, nós fazemos a mesma coisa que às oito horas.

Depois de seis meses, se o mestre distingue os alunos notoriamente superiores aos outros por inteligência e zelo, ele comunica ao diretor. Este vem ao auditório, avalia as crianças e leva para a sétima classe aquelas que lhe parecem merecer.

3. *Comentários sobre o latim humanístico e a secularização iluminista*

O modelo de ensino humanístico predominou no período renascentista até o período da secularização europeia, com o advento de correntes filosóficas do Iluminismo, no século XVIII, e a modernidade. Assim, no *octavus ordo*, podemos encontrar uma descrição do pensamento linguístico humanístico, que marcou o período anterior à modernidade, no então chamado *Ancien Régime*, ou *early modernity*, conforme a crítica historiográfica (AUROUX, 1992).

O *octavus ordo* marcava um momento no curso de *humanitates*, do Colégio de Guiena, em que os alunos, com cerca de oito anos de idade, já estavam alfabetizados em latim e em francês. Já conheciam os rudimentos da gramática humanística, isto é, a *ratio*, as tabelas de declinação nominal e verbal, as *partes orationis* e já conseguiam analisar sentenças simples, como as que eram aprendidas pelos dísticos de Catão e pelos *Apophtegmatum opus* de Erasmo, de Roterdã (1466–1536). Além disso já haviam estudado nas duas classes anteriores as orações cristãs, alguns salmos bíblicos, tendo a capacidade de interpretar os textos, identificando os casos latinos e o significado dos vocábulos. A educação humanística renascentista era voltada também à teologia, tendo antes sido uma educação humanística cristã, até o secularismo na modernidade.

Essa classe era, assim, um momento de transição para o estudo sistemático da obra epistolar de Cícero, do teatro de Terêncio e dos colóquios do humanista Marthurin Cordier (1469–1574). O repertório desses textos marcava a passagem dos discentes para os primeiros textos clássicos sem adaptação, selecionados pelo preceptor. Havia também obras pa-

ra a conversação em latim, pois as cenas de Terêncio deveriam ser memorizadas e recitadas, com uma encenação performática. A memorização, a cópia e a repetição eram ainda os métodos empregados pelos humanistas no século XVI, a que se acrescia uma análise em pormenores dos textos estudados.

O método humanístico de análise oracional, nesse ponto do curso do Colégio de Guiena, consistia em analisar palavra por palavra de cada texto lido, tendo, dessa forma, uma perspectiva de cunho filológico, empregado na exegese de textos como as cartas de Cícero. A análise termo a termo é uma herança da lógica aristotélica. Cada nome substantivo, adjetivo ou pronome, deveria ser declinado em todos os casos, para a memorização das tabelas nominais, assim como cada verbo deveria ser conjugado, em tempos e modos diversos, preferencialmente de *cor*. Para que os discentes se familiarizassem com os textos, antes esse era traduzido e comentado em francês pelo preceptor, na preleção.

Depois desse exame exaustivo, era natural que o texto de Cícero, uma carta familiar, por exemplo, fosse memorizada integralmente, pela repetição, em sua leitura cotidiana. Nesse aspecto, o texto também era tratado como elemento cênico, e a interpretação vinculava-se à sua declamação, por isso se compreende o estudo de Terêncio junto a Cícero, e os colóquios de Cordier, que nada mais eram do que pequenos diálogos para serem empregados em sala de aula, em aulas de conversação, ou na rotina de convívio entre os discentes.

Por fim, a última tarefa dos discentes seria compor pequenos textos tendo por base a obra de Cícero estudada. Aprendiam a técnica da emulação, ao realizar pequenos jogos textuais, alterando o texto de forma própria em novas composições. A partir do texto, exercícios de versão se desenvolviam também, com a alternância entre o francês e o latim.

Esse modelo de ensino humanístico teria predominado até o período subsequente na história do pensamento linguístico, quando a secularização traz as inovações da modernidade. À época dos enciclopedistas, teremos uma mudança no sistema empregado pelos humanistas, com maior influência de *Comenius* no ensino de latim, a partir de autores como César Dumarsais (1676–1756), por exemplo, já na França iluminista.

Do período humanístico para o período iluminista, uma das continuidades mais marcantes é a influência da obra de Cícero no ensino de latim, todavia, a memorização deixa de ser um dos principais métodos de abordagem do texto latino. As obras de Cordier, por exemplo, entram em

desuso, e já Terêncio não possui mais tanto relevo e prestígio como Cícero no século XVIII, pois, para os iluministas a principal competência a ser desenvolvida era a leitura e não o uso do latim para a fala ou para a escrita. A tradução torna-se um elemento crucial no processo de ensino da língua latina, diferentemente da época renascentista, quando era apenas um veículo para se chegar ao texto no original. Na modernidade, falar em latim torna-se obsoleto, e as edições bilíngues tornam-se cada vez mais difundidas, assim como a prática de crítica textual, a Filologia moderna.

A partir do século XVIII, a memorização cede espaço ao raciocínio crítico, à especulação filosófica, e a emulação não é mais importante para o ensino. Interpretar os clássicos é mais importante que imitá-los e, para isso, o uso da língua vernácula é fundamental, como instrumento de análise. A partir da secularização iluminista, a adaptação do pensamento dos chamados autores antigos permitirá a especulação racionalista e filosófica, sem o apoio na teologia, como os humanistas do período renascentista desenvolveram. A modernidade simplifica o processo de ensino de latim, tornando acessível o conhecimento e permitindo uma maior produção de conhecimento sobre os autores rotulados, então, como antigos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. In: _____. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 19-44

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. de Eni Puccinelli. Campinas: Orlandi. Campinas-SP: Unicamp. 1992.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Historiografia da Linguística e um quadro sociorretórico de análise. In: ALTMAN, C. *et al. Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 81-114

KALTNER, Leonardo Ferreira. Latin in colonization of sixteenth century Brazil. *Cadernos de Letras da Uff*, n. 26 (53), p. 39-60, 2016.

_____. As ideias linguísticas no discurso De Liberalium Artium Studiis (1548). *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 56, p. 197-217, 2019a.

Octavus Ordo; SANTOS, M. C. S.; TEIXEIRA, V. L. Gaspar da Índia: o língua e o Brasil quinhentista. *Confluência*, v. 57, p. 9-35, Rio de Janeiro,

2019b.

_____.; SILVA, S. C. S. Gramáticas e gramaticografia: uma análise pela Historiografia Linguística. *Revista Philologus*, ano 25, n. 75, v. 2 p. 1564-72, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2019c.

_____. O Brasil quinhentista e a Historiografia Linguística: interfaces. *Cadernos do CNLF*, n. 23, p. 424-39, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019d.

_____. Monumenta Anchieta à luz da Historiografia Linguística: o trabalho filológico de Pe. Armando Cardoso-SJ (1906–2002). *Cadernos de Linguística da Abralin*, ano 1, n. 1, p. 1-15, 2020a.

_____. *O pensamento linguístico de Anchieta e de Carl von Martius: estudos historiográficos*. Ponta Grossa: Atena, 2020b.

_____. Por uma edição crítica da gramática de Anchieta (1595). *Revista Philologus*, ano 26, n. 76, v. 2, p. 717-31, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2020c.

_____. Regna Brasillica: contextualização da Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595). *Revista da Abralin*, n. 19, p. 1-25, 2020d.

_____.; SANTOS, M. C. S. Schola Aquitanica e a gramática de Despauterius: intertextualidades. *Revista Philologus*, n. 76, v. 2, p. 750-9, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020e.

_____. The Grammar Corpus in the Horizon of Retrospection of S. José de Anchieta, SJ (1534-1597). *Global Journal of Human-social Science: G Linguistics & Education*, n. 20, p. 37-44, 2020f.

_____. The place of Anchieta's Grammar in the history of linguistic thought in Brazil. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. e610, 2022. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/610>. Acesso em: 14 fe. 2022.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em Historiografia da Linguística. *Revista da Anpoll*, n. 2, p. 45-70, 1996.

SANTOS, Melyssa Cardozo Silva dos. *Schola Aquitanica (1583): edição bilingue e comentários à luz da Historiografia da Linguística*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Niterói-RJ, 2021. 107p.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*, n. 44-5, p. 39-59, Rio de Janeiro, 2013.

SWIGGERS, Pierre. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas e problemas. In: ALTMAN, C. *et al. Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80

**ENDOCULTURAÇÃO DAS PREGAÇÕES
PROTESTANTES MIDIÁTICAS: UMA ANÁLISE
NA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA**

Sonia Gonçalves Batista Dias (UFMS)
sonia_dias@ufms.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a manifestação do discurso religioso cristão midiático, a fim de compreender a ocorrência do processo de endoculturação das práticas ritualísticas da contemporaneidade, por meio de análise de um trecho de uma pregação protestante do pastor Cláudio Duarte, disponível no *YouTube*, intitulado “Os fofoqueiros são importantes”, fruto de uma conquista histórica de cultos restritos, em ambientes fechados e ocultos no Império brasileiro, a um ambiente de total liberdade, que proporcionou um fenômeno transformacional que impressiona os fiéis e simpatizantes que escolhem participar do culto de modo presencial ou virtual. Para efeito de descrição e análise, orientamo-nos da antropologia estrutural de Lévy-Strauss (1949), (1978), o conceito de cultura, Duranti (1997) e Laraia (2008), Lopes (1997), além dos estudos de Silva (2020) para tratar do Discurso de Divulgação Religiosa, termo conceituado pela autora em seus estudos na semiótica discursiva e à Wirth sobre rito protestante (2005).

Palavras-chave

Antropologia estrutural. Discurso religioso. Religião midiática.

ABSTRACT

This article aims to analyze the manifestation of Christian religious discourse in the media, in order to understand the occurrence of the process of enculturation of contemporary ritualistic practices, through the analysis of an excerpt from a Protestant preaching by Pastor Cláudio Duarte, available on YouTube, entitled “The gossips are important”, the result of a historical conquest of restricted cults, in closed and hidden environments in the Brazilian Empire, to an environment of total freedom, which provided a transformational phenomenon that impresses the faithful and sympathizers who choose to participate in the cult of face-to-face or virtual mode. For the purposes of description and analysis, we are guided by the structural anthropology of Lévy-Strauss (1949), (1978), the concept of culture, Duranti (1997) and Laraia (2008), Lopes (1997), in addition to studies de Silva (2020) to address the Discourse of Religious Disclosure, a term conceptualized by the author in her studies on discursive semiotics and Wirth on the Protestant rite (2005).

Keywords

Media religion. Religious speech. Structural anthropology.

1. Introdução

Pretendemos com este trabalho, analisar a manifestação do discurs-

so religioso cristão midiático das redes sociais, bem como compreender o processo de endoculturação das pregações protestantes midiáticas, por intermédio de uma análise realizada na perspectiva da antropologia estrutural de Lévy-Strauss no que tange as isotopias antinômicas.

O pregador da palavra é considerado por seus seguidores como o pastor *stand-up*, termo em inglês que significa espetáculo de humor. Sua fama se espalhou graças ao poder disseminador da *Internet* que hospeda suas pregações em vídeos do *YouTube* postadas por ele e por simpatizantes em canais distintos, além de manter um elo com os seguidores no *Instagram*.

A pregação “Os fofoqueiros são importantes” encontra-se disponível na plataforma *YouTube* desde 19 de agosto de 2019 e atingiu mais de seiscentas mil visualizações no canal denominado *Palavras de fé*, o qual possui mais de um milhão de inscritos.

O que se esperava em uma pregação cristã certamente seria o uso contudente da bíblia e a citação de versículos como Levítico 19:16a “Não propagarás mexericos no meio do teu povo”, Provérbios 26:20: “Sem lenha o fogo se apaga não havendo mexeriqueiro, cessa a contenda”, ou em Tiago 4:11a: “Irmãos, não faleis mal uns dos outros”.

Todavia, o pastor constrói seu discurso por meio de uma narrativa do cotidiano, a fofoca, de conhecimento comum na sociedade em que se insere, conforme citação a seguir:

A função de fofoqueira ou fofoqueiro sempre gerou uma visão estereotipada de um sujeito pré-determinado com características muito comuns, cujo perfil é bem específico: uma pessoa sem muitos afazeres ou problemas para resolver da própria vida, cuja válvula de escape são os acontecimentos da vida alheia. (BATISTA, 2016, p. 48)

Os argumentos do pastor são frutos do processo de endoculturação que envolve desde a maneira de pregar, pois parte de situações corriqueiras, ao invés de partir de versículos bíblicos como ocorre comumente utilizados em pregações, provocando efeito de aproximação, pois parte ainda do novo sentido que envolve a função do fofoqueiro na sociedade moderna, como dizer que a fofoca é propaganda do comportamento dos que seguem a Cristo, podendo, dessa forma, mostrar que são diferentes de modo positivo e que por isso agradam a Deus.

Batista trata da mudança de valor sobre a postura do fofoqueiro, na dissertação de mestrado (Cf. BATISTA, 2016), na perspectiva da análise do discurso francesa, intitulada *O gênero discursivo fofoca, da colu-*

na social à notícia sobre bastidores da política: tendências do discurso midiático e formação de leitores críticos na Educação Básica; a hipótese trabalhada foi a de que os desdobramentos contemporâneos da fofoca nas mídias da informação resultam de sua natureza mais elementar, qual seja, a interação oral, como em uma conversa informal, o que agora, em uma perspectiva antropológica aparece como o processo de endoculturação materializado na fala do pastor.

A endoculturação é um termo oriundo da antropologia linguística, área de estudo que recorremos para tratar das adaptações sofridas pelo cristianismo no que tange a divulgação do discurso religioso cristão; além, dos estudos sobre religião e religiosidade realizados por Silva em sua obra intitulada *Discurso Religioso: Semiótica e Retórica* (2020), na qual estabeleceu uma distinção entre os três níveis de práticas no que concerne ao discurso religioso.

A proposição de Silva (2020) são reflexões referentes ao enunciado, enunciação, *ethos*, estilo e aspecto, em um trabalho que organiza o discurso religioso em três tipologias distintas calcadas no enunciatário, quais sejam, discurso fundador, discurso de fidelização religiosa e discurso de divulgação religiosa, sendo este último delineado em cinco cenas enunciativas, a saber, especializada, instrucional, conscientização social, propagandista e enfim a midiática, foco da discussão neste artigo: Pregação protestante midiática, em uma perspectiva antropológica, observando o processo de endoculturação.

Na perspectiva antropológica “o comportamento dos indivíduos depende do aprendizado de um processo que chamamos de endoculturação” (LARAIA, 2008, p. 19-20), que conhecemos comumente como socialização. A título de exemplo podemos pensar sobre quando “Um menino e uma menina agem não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada” (LARAIA, 2008, p. 19-20).

Com o discurso religioso cristão, não é diferente, pois inserido em uma sociedade que dispõe de inovações tecnológicas, adaptou-se às mudanças que ocorrem ao longo do tempo por meio da interação social.

Franz Boas, em sua obra de 1896, “The Limitation of the Comparative Method of Anthropology”, atribuiu à antropologia a execução de duas tarefas, quais sejam, a reconstrução da história de povos ou regiões particulares e a comparação da vida social de diferentes povos, cujo desenvolvimento segue as mesmas leis (Cf. LARAIA, 2008).

Segundo Laraia, “Boas desenvolveu o particularismo histórico, também chamada de Escola Cultural Americana, segundo a qual cada cultura segue seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou” (LARAIA, 2008, p. 36); o que torna possível compreender as adaptações que o rito cristão obteve para manter-se, no caso do catolicismo, e crescer, no caso do protestantismo.

Conforme Laraia (2008), Alfred Kroeber em 1946, a fim de mostrar que as ações e pensamentos dos seres humanos nada tem a ver com sua herança genética, contraria um conjunto de crenças populares com diversas explicações, das quais se inclui, por exemplo, o fato de os pássaros nascerem com a habilidade de voar e os homens terem de inventarem meios para isso; o uso de roupas ao invés de adquirir mais pelos capazes de o aquecer.

Assim, “o homem criou seu próprio processo evolutivo, sem se submeter a modificações biológicas radicais” (LARAIA, 2008, p. 41), sendo a cultura aquela que determina as ações, o comportamento do homem, e não o instinto, como acontece com os demais animais, sendo o homem produto da cultura, a qual é compartilhada por meio da linguagem.

Laraia ainda acrescenta que para a antropologia a cultura, o bipedismo, locomoção realizada com dois pés, que proporciona uma elevação do corpo e o volume cerebral, são três fatores que contribuíram para a evolução humana (Cf. LARAIA, 2008); assumindo desse modo, que as adaptações humanas acontecem de modo cultural e biológico, conforme a necessidade do meio em que vive, como por exemplo, no passar de homo sapiens quadrúpede à bípede.

2. As teorias modernas sobre cultura

Laraia (2008) apresenta as teorias modernas sobre cultura, a partir do esquema organizado pelo antropólogo Roger Keesing publicado na obra *Theories of Culture*. Segundo Laraia (2008), as teorias modernas se organizam no que vamos chamar de dois blocos, sendo o primeiro o *sistema adaptativo*, e o segundo *ideal de cultura*. O primeiro bloco tem em destaque o antropólogo *Leslie White*, norte-americano, neo-evolucionista, que teve suas ideias reformuladas por Sahlins, Harris, Carneiro, Rapaport, Vayda e outros, que pregam a cultura como processo adaptativo, sistemas padronizados e transmitido socialmente, além de cultivar a ideia

de que “a passagem do estado animal para o humano, ocorreu quando o cérebro do homem foi capaz de gerar símbolos” (LARAIA, 2008, p. 59-60).

O segundo bloco, ideal de cultura, se divide em três diferentes abordagens: a) *cultura como sistema cognitivo*, sendo essa ideia difundida pelos novos etnólogos, como W. Goodenought, que define cultura como “um sistema de conhecimento, consiste em tudo aquilo que alguém tem que conhecer ou acreditar” (LARAIA, 2008, p. 61); b) *cultura como sistemas estruturais*, defendidos por Claude Lévi-Strauss que “define cultura como um sistema simbólico”, sendo esse sistema simbólico uma criação acumulativa da mente humana.

As contribuições de Lévy-Strauss foram importantes para a antropologia, sendo considerado o fundador da antropologia estrutural, tem suas ideias como também constituintes da base dos estudos da semiótica discursiva.

O trabalho do antropólogo francês, falecido em Paris, em 30 de outubro de 2009, quando completaria 101 anos, consistiu em “descobrir na estruturação dos domínios culturais – mito, arte, parentesco e linguagem – os princípios da mente que geram essas elaborações culturais” (LARAIA, 2008, p. 61).

Conforme Lopes (1997), Lévi-Strauss trabalha com a ideia de “dicotomias dinâmicas, num percurso dialético em que um termo fará as vezes de operador da síntese entre os fúntivos contrários ou contraditórios de partida” (LOPES, 1997, p. 315).

Por último, das teorias de *ideal de cultura*, é apresentada como c) *sistema simbólico*, representado por dois americanos, *Clifford Geertz* e *David Scheneder* cuja ideia é de que a cultura é um sistema simbólico, tendo o primeiro deles a defesa de que cultura é um conjunto de regras, receitas, instruções, como um programa que o homem recebe para exercer suas funções sociais; enquanto que o segundo, defende que a cultura é um sistema de símbolos e significados, categorias ou unidades de regras sobre relações e modo de comportamento, um programa.

Assim, os antropólogos ainda não chegaram a uma definição padronizada, fato que fez Laraia (2008) concluir, que embora os antropólogos saibam o que é cultura, não conseguiram exteriorizar tal conceito de modo singular, pois “cada teoria contribui para a nossa compreensão da cultura como um fenômeno complexo e aponta para um conjunto diferen-

te de propriedades que podem ser estudadas” (DURANTI, 1997, p. 50).

Duranti (1997), assim com Laraia (2008), faz uma relação dos conceitos de cultura, da qual selecionamos o conceito de cultura do antropólogo cultural Wendell H. Oswalt (1986), pois acreditamos ser a mais completa conceituação, no qual a cultura é o comportamento aprendido e compartilhado dos padrões característicos de um grupo de pessoas, pois sua cultura é aprendida de parentes e de outros membros de sua comunidade, bem como de várias formas materiais, como livros e programas de televisão. O indivíduo não nasceu com cultura, mas com a capacidade de adquiri-la por meios como observação, imitação, tentativa e erro, conforme citação a seguir:

In anthropology a culture is the learned and shared behavior patterns characteristic of a group of people. Your culture is learned from relatives and other members of your community as well as from various material forms such as books and television programs. You are not born with culture but with the ability to acquire it by such means as observation, imitation, and trial and error. (OSWALT, 1986, p. 25 *apud* DURANTI, 1997, p. 24)

À definição de Oswalt (Cf. DURANTI, 1997), acrescentamos para a nossa concepção, a definição de que cultura é um sistema de trocas simbólicas acumulativas da mente humana e a ideia de dicotomias dinâmicas, num percurso dialético que Lévy-Strauss (1949) herdara de Saussure, pois influenciado pelas ideias do mestre genebrino, Lévy-Strauss considerou os discursos da comunidade, os quais são objetos da linguística, como homólogos, ou seja, considerou a existência de uma relação de correspondência com o objeto da etnologia e antropologia (Cf. LOPES, 1997), sendo o objeto da linguística os discursos da comunidade e o objeto da etnologia e antropologia os discursos práticos e míticos de uma cultura.

3. A antropologia estrutural

Para colocar em prática uma teoria dicotômica, com fúntivos contrários e contraditórios em análises de mitos e narrativas populares, Lévy-Strauss, por intermédio de Jakobson, entra em contato com o chamado “procedimento de substituição e de comutação da análise por níveis e da segmentação de fragmentos isotópicos suscetíveis de serem reduzidos à condição de membros alternativos do mesmo paradigma” (LOPES, 1997, p. 315), ou seja, da fonologia estrutural, além do que passou a conhecer sobre a morfologia do Conto maravilhoso de Propp, ainda

inédita nas línguas ocidentais, que completa e impulsiona em 1949 sua obra *Les Structures élémentaires de la parenté*, que marca a introdução das análises estruturais nos estudos da etnologia e antropologia, “, provocando, na condição de novo modelo científico de descrição, uma ruptura epistemológica com as fases anteriores dessas disciplinas, que a partir daí serão, bem ou mal, estruturais” (LOPES, 1997, p. 315).

Lévy-Strauss (1949), organiza as narrativas míticas em dois níveis de manifestação, quais sejam, nível das unidades variáveis e o nível da imanência; sendo que o primeiro corresponde às unidades variáveis do fazer figurativo e às unidades variáveis do modo do parecer, enquanto que o segundo nível corresponde às unidades invariantes do fazer tematizado e às unidades invariantes do modo do ser.

É no segundo nível, o que se refere às unidades invariantes do fazer tematizado e do modo do ser, que Lévy-Strauss situará os chamados *mitemas*, que são unidades mínimas do mito (Cf. LOPES, 1997).

A partir do exposto acima, Lévy-Strauss, influenciado fortemente pelos estudos de Saussure, passa a adotar o método estruturalista, considerando que os mitos, como construções narrativas, fazem parte da língua (*langue*) e é conhecido pela fala (*parole*), por conseguinte, dependente do discurso (Cf. LOPES, 1997).

No método estrutural apresentado por Saussure, em obra póstuma publicada por seus discípulos Albert Sechehaye e Charles Bally em 1916, denominada O curso de linguística geral, há cinco conceitos em uma doutrina dicotômica, em que a importância que está na língua, são as diferenças existentes entre conceitos e sons (Cf. FIORIN, 2003).

A primeira dicotomia, por exemplo, define o signo como duas partes indissociáveis, compostas pelo significante, imagem acústica e psíquica da palavra, podemos dizer que é o corpo da ideia, e significado, que é o conceito (Cf. SAUSSURE, 1916 [2006]).

Mais tarde, com dinamarquês Hjelmslev, as ideias de Saussure passa por redefinições quanto ao signo linguístico na chamada teoria da linguagem publicada na obra *Prolegômenos* (1943), que por sua vez, é basilar para a semiótica greimasiana, sendo esta, arcabouço teórico de nossa proposta de tese que trataremos em outros trabalhos.

Tomaremos as considerações supracitadas e o discurso religioso como mito para realização da análise antropológica desta proposição.

O mito, conforme Fiorin (2002, p. 10), “explica as origens do homem, do mundo; da linguagem; explica o sentido da vida, a morte, a dor, a condição humana”, que são questionamentos que a religião procura também explicar.

Assim, tomaremos religião como mito, pois é prática de crenças que procura explicar a origem do homem, pois “essas práticas fazem parte da cultura de um povo, é um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre-humanos dentro de universos históricos e culturais específicos” (SILVA; KARNAL, 2002, p. 13-14); assim temos que a religião é prática cultural de uma sociedade.

Lévy-Strauss defende genuinamente que é possível encontrar em culturas de diferentes povos, com estudos etnográficos, comparando diferentes culturas, estruturas comuns entre suas narrativas míticas, que levam a crer que o cognitivo de povos primitivos e de povos cuja cultura do saber científico predomina, são de igual capacidade, diferenciando apenas na maneira de explorá-la (Cf. LÉVY-STRAUSS, 1978).

Lopes (1997), ressalta que na antropologia estrutural de Lévy-Strauss, a construção do processo (texto) ocorre quando o enunciador em seu fazer sintagmático de narrar um mito e o enunciatário, em seu fazer interpretativo, da ordem do paradigmático, converte o discurso em texto (Cf. LOPES, 1997).

Na antropologia estrutural, “se um mito opõe as isotopias antinômicas da morte e da vida, todos os mitemas que digam respeito ao conteúdo morte serão agrupados na mesma coluna em oposição à coluna dois (...), vida” (LOPES, 1997, p. 320).

4. Metodologia

Aplicaremos à nossa análise, a proposta de Lévi-Strauss, que é basilar para a semiótica discursiva, dialogando no que tange às isotopias antinômicas; diálogo este que tomaremos para a análise da pregação do pastor Cláudio Duarte em um recorte de um vídeo publicado no *YouTube*, adaptando também, a noção de contrário na análise das expressões do pastor, no que tange aos gestos e *performance*.

Como metodologia selecionamos o vídeo no canal *YouTube*, fizemos um recorte, pois o vídeo tem duração de doze minutos e cinquenta e sete segundos (12':57") e o analisamos do início do vídeo até o tempo

de três minutos e trinta e três segundos (3': 33") do conteúdo. Para a análise da expressão, o recorte foi da imagem inicial do vídeo que apresenta uma panorâmica do momento do culto, embora conste no mesmo vídeo os temas fofoqueiros, relacionamentos interpessoais, comportamento e valores sociais, analisamos apenas o tema que intitula a publicação, "Os fofoqueiros são importantes".

5. Transcrição da parte analisada da pregação "Os fofoqueiros são importantes"

[...] e deixa eu falar uma coisa pra você...tá todo mundo olhando pra tu... Por isso que crente não gosta de fofoqueiro...mas fofoqueiro é importantíssimo pra nós ((risos dos fiéis))...porque ês toma conta da nossa::: ...((inclina a mão em direção aos fiéis como que pedisse a eles para completarem a frase...e eles completam))...vida

ês toma conta ((risos)) da nossa vida...((afinamento da voz))...porque a bíblia diz que estamos rodeados por uma grande nuvem de ...

((novamente sugere que eles completem. E completam junto com o pastor))

... TESTE...munho::: ((voz afinada e debochada))

tem que oiá mes:::mo:::((inclinando o corpo para frente balançando a cabeça))

cê num anda com Jesus...então a viZinha que bate um tambô ((imita a ação)) e mata uma penosa tem que oiá pa tu...poqui Jesus aquele que administra a sua vida qué salva a vida dela...então ela tem que fica de oio em tu "deixa eu vê essa crentinha aí...essa crentinha aí" ((fungadas imitando a que seria a vizinha))

...usa uma ropinha mais cumpridinha e já acha que é santinha...né não. ((coçando o pescoço))"...né não. ((com um certo deboche no semblante))

ela usa uma ropinha mais cumpridinha...porque ela quéh...porque éh uma coisa mais modesta...mais num éh só isso não ((olha para o lado como se estivesse reparando as vestes de alguém))...ela tem um negócio diferente... um comportamento diferente...um linguajar diferente...valores diferente...porqui éh a nossa vida...esses dias eu tava atravessando a rua lá onde eu moro e aí quando eu atravesssei...o cara do outro lado falou assim: "e aí Cláudio...tu mudô hein"...o cara estudô cumigu...nu primário...aí eu falei: "mudei?"...ele falou: "mudô"...eu falei: "porque se tá falando isso?"...ele falô: "porque ocê tava atravessano a rua, de lá pra cá e ia uma muié assim pra lá ((aponta com a mão na direção contrária)) e ocê nem oio"...

e provavelmente eu não oiei porque eu num vi ((voz afinada))...((risos))...((O pastor ri brevemente e de forma muito peculi-

ar)...mas o cara tava oiano pu meu oio ((risadas dos fiéis))...pa vê se o meu oio ((risos)) tava oiano pa muié

...aí sabe o que que eu falo?...fofoqueiro...não tem nada a ver com a minha...((espera que completem))...tem sim, porque eu sô propagana do Deus eterno.. Deus tá quereno mostrá pras pessoa quem ele é na nossa vida...((com voz séria e alta)) ((os fiéis aplaudem))

escute uma coisa...quanto mais gente tivê pa oiá sua vida ((voz de humor)) ((risos))...significa...((risos))...que seu ministério é mais ((conclui em voz séria))quem tem poco fofoquero falano de si ((polegar apontando para baixo)) tá fraquim"...porque a bíblia diz: "a quem muito é dado...((espera que completem))...muito será cobrado...se ninguém fala de tu minha fia ((risos))... é que ocê é o Zé rosquinha(risos) ocê tá na rabera da cadeia alimentar ((risos))

eu acho manero quando eu encontro alguém que diz: "pastor tão falano isso di mim...fala isso... eu posto isso...fala isso...eu falo de Jesus!"...eu falo: " menina isso é manero...dexa batê na gente...tá todo mundo olhando pra nós... mas tem gente que o coração azedô ((mexe o corpo)). Queh ficá sozinho?... isso vai sê companheiro do abominável home das neve...((risos de ambos))...pu pió que seja seu passado querido ((risos))...deixa seu coração azeda não...não fica querendo viver sozinho...sozinho...SOzinhu ((voz de deboche))...esses dia uma menina falo assim: "pastô, vô fugi de casa...eu falei: "ocê mora cum quem?" ela falô: sozinha ((risadas do pastor e dos fiéis)) eu falei: então se vai fugi docê? é ou não é? ((risos dos fiéis)) ((inclina o corpo para frente))...cê tá rino? ((dirigindo o olhar para os fiéis)).

6. Análise da pregação

Em "Os fofoqueiros são importantes" o pregador fundamenta seu discurso com dois funitivos em uma relação axiológica: credibilidade vs difamação. A credibilidade corresponde a algo positivo e a difamação a algo negativo. Essa oposição se manifesta de formas diversas no texto, que identificamos em sua fala: "Tá todo mundo olhando pra tu", "ês toma conta da nossa vida!", como falas que seriam de quem difama e "usa uma ropinha mais cumpridinha", seria o perfil ideal das mulheres cristãs.

O pregador institui como necessária a figura do difamador, do fofoqueiro, pois o temor do cristão em ser difamado, passaria a modular seu comportamento, visto seu papel de figura representativa do cristão ideal, que se percebe em falas como em "tem que oiá mes::mo:."; "porque a bíblia diz que estamos rodeados por uma grande nuvem de TES-TE...munho:::".

Assim, os fiéis após inculcar os aconselhamentos durante a pregação, teriam que atualizar seu ponto de vista sobre eventuais situações parecidas com as que o pastor exemplificou, cujos fiéis na condição de divulgadores de postura cristã e o fofoqueiro no papel de divulgação, passa a ser valorizado e visto como ação necessária.

O poder de transformar divino, mediante a voz do pregador é componente básico para as temáticas cristãs, que o pregador toma como mensagem enviada do céu, mas utiliza de sua habilidade linguística como o uso de verbos na primeira pessoa que produz efeito de aproximação entre o pregador e o fiel, como em “*esses dias eu tava atravessando a rua(...)*”, “*ninguém fala de tu*”, “*ocê*”.

É construída uma cena durante a fala do pastor com uso de termo como “o tambô”, “ropinha” “depenada”, “crentinha”, que garantem o humor. Além da “bíblia”, “pastor”, “o cara”, “vizinha”. Ao provocar o riso, o humor é garantido pelas figuras representativas do cotidiano e a linguagem informal que o pastor utiliza próxima do caipira.

Os fiéis são provocados a observarem a “propaganda” garantida com as ações dos “fofoqueiros”, cujo tema da fofoca é o comportamento, o vestir e o agir do cristão protestante. O discurso, a comunicação do pastor objetiva a manutenção da fé.

E nesse ato de comunicação do destinador mensageiro ocorre “a-manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite” (FIORIN, 2002. p. 52). Exemplo de manipulação é observado na recorrência do tema e figuras já citadas, e também podemos percebê-la no enunciado “*pu pió que seja seu passado querido...deixa seu coração azedá não*”; “*Deus tá quereno mostrá pras pessoa quem ele é na nossa vida*”; “*estamos rodeados por uma grande nuvem de TESTE...munho:::*”.

O valor ideológico é apresentado durante toda a construção do discurso que figurativiza o que se apresentou na axiologia fundamental credibilidade vs difamação, que se materializam mais fortemente nas palavras relacionada as vestes e no modo de vida como em “*ela usa uma ropinha mais cumpridinha, porque ela qué, porque é uma coisa mais modesta... mais num é só isso não... ela tem um negócio diferente... um comportamento diferente... um linguajar diferente... valores diferente... porqui é a nossa vida*”.

7. Análise da imagem inicial do vídeo

A análise a seguir é referente ao recorte do vídeo que mostra de modo panorâmico o cenário da *performance* do pregador no púlpito da igreja.

O púlpito passa a ser, na verdade, o lugar do show, do espetáculo, pois é um cenário figurativo. A seguir encontra-se o recorte da primeira imagem do vídeo:

Figura 1: Imagem congelada do momento do culto



Fonte: Canal do youtube Palavras de fé.

A mulher do lado direito do pastor, comunica-se em Libras, língua brasileira de sinais, para que a pregação chegue a todos os presentes, contribui assim para a fidelização e conversão de novos fiéis. Quanto a posição do pregador no púlpito pode ser representada na oposição dos termos *central vs marginal*, em relação ao posicionamento do pastor, que embora caminhe de um lado para o outro, tem sua posição centralizada, que figurativiza importância e poder de sua fala e de sua própria figura.

A altura do púlpito mostra a relação de *superioridade vs inferioridade* entre quem diz, o pregador, e quem ouve, o fiel, em que demonstra o direcionamento da fala a todos que estão abaixo e sentados.

Em relação aos gestos do pastor durante a pregação, é possível perceber uma forma muito peculiar de pregar que, de fato, aproxima-se muito de um *stand-up* pois o humor é constante, com risadas engraçadas. Os gestos das mãos ora direcionadas aos fiéis, ora supondo situações que tornam o discurso atrativo e divertido. Um movimento que às vezes faz, é colocar a ponta do dedo polegar na boca, que expressa geralmente uma situação cômica que acabara de expressar no discurso.

Em tempos do Império brasileiro jamais seria possível reunir pessoas em lugares públicos, tampouco imaginar tamanho público presente

em uma pregação, o uso do microfone, cameras e menos ainda compartilhar a pregação de maneira virtual; a construção do discurso do pastor com risos e deboches seriam inconcebíveis, sendo talvez descredibilizado como pouco sério, fazendo, todas essas coisas, parte do processo de enculturação.

Nos níveis de manifestação, temos nas unidades variáveis do fazer figurativo, no que tange ao culto, o pastor-humorista e seu público-cristão, enquanto no que tange ao discurso, há no fazer figurativo “*a vizinha que bate um tambô e mata uma penosa*”, “*o cara do outro lado (da rua, o cara [que] estudô cumigu*”, “*todo mundo*”, “*es*” (eles) e “*fofoqueiro*”.

Nas unidades variáveis do modo do parecer, o pastor é humorista, mas não é; parece piada, mas é pregação; trabalha com narrativas de situações do cotidiano, opondo a função do fofoqueiro em difamador vs divulgador, gerando no cristão uma posição de difamado vs cristão ideal.

Enquanto que no segundo nível da manifestação, às unidades invariantes do fazer tematizado e às unidades invariantes do modo do ser temos as antinomias da estrutura fundamental da narrativa sobre fofoca, difamação vs credibilidade, visto que desde os primórdios da humanidade, falar com alguém sobre um terceiro ausente de modo a difamá-lo, é fofoca. No entanto, após a fatores modalizadores, a fofoca, na atualidade, serve como divulgador de figuras representativas da sociedade, que desejam ter sua postura social divulgada.

Análise estrutural da narrativa cotidiana “Os fofoqueiros são importantes”	
credibilidade vs difamação	
Ponto de vista sobre os fofoqueiros	Difamadores
	<i>a vizinha que bate um tambô e mata uma penosa</i>
	<i>o cara do outro lado (da rua)</i>
	<i>o cara [que] estudô cumigu</i>
	<i>“Tá todo mundo olhando pra tu”</i> ,
	<i>“es toma conta da nossa vida!”</i>
	<i>o cara tava oiando pu meu oio fofoqueiro</i>
	<i>não tem nada a ver com a minha vida</i>
Mitemas de difamação	
<i>“Tá todo mundo olhando pra tu”</i>	
<i>“es toma conta da nossa vida!”</i> ,	
	<i>“usa uma ropinha mais cumpridinha”</i> ,

Perfil de ridículo, antiquado, antigo	<i>ocê tava atravessano a rua, de lá pra cá e ia uma muiê assim pra lá ((aponta com a mão na direção contrária)) e ocê nem oio”...</i>
Após processo de endoculturação	
Ponto de vista sobre os fofoqueiros Divulgadores/propagandistas/aquele que não é cristão	<i>“tem que oiá mes::mo::” “porque a biblia diz que estamos rodeados por uma grande nuvem de TESTE...munho::” “mas fofoqueiro é importantíssimo pra nós”</i>
Mítemas de credibilidade	
<i>Deus tá quereno mostrá pras pessoa quem ele é na nossa vida” “quanto mais gente tivê pa oiá sua vida, significa, que seu ministério é mais” “quem tem poco fofoquero falano de si, tá fraquinho”</i>	
Perfil ideal do cristão	<i>“usa uma ropinha mais cumpridinha”</i>
	<i>“[...] anda com Jesus”</i>
	<i>“tem um negócio diferente”</i>
	<i>“um comportamento diferente”</i>
	<i>“um linguajar diferente”</i>
	<i>“valores diferente”</i>
	<i>eu sô propagana do Deus eterno “ocê tava atravessano a rua, de lá pra cá e ia uma muiê assim pra lá ((aponta com a mão na direção contrária)) e ocê nem oio”...</i>

8. Considerações finais:

A análise realizada não esgota obviamente as manifestações religiosas que passaram pelo processo de endoculturação no âmbito das mídias sociais, tampouco o cristianismo representa todas as crenças que atualmente existem no Brasil.

Mas por intermédio da análise realizada pudemos demonstrar a importante transformação ocorrida tanto na questão da facilidade de acesso às crenças na *internet*, quanto na postura do pregador que é figura representativa da endoculturação por meio do seu estilo, que utiliza, de modo intrínseco, a cultura do cotidiano em sua proposta de pregação, que em tempos remotos utilizaria certamente os versículos bíblicos de modo contundente. Por isso, acreditamos que no protestantismo da atualidade, o pastor Cláudio Duarte, é uma das figuras mais representativas da nova

roupagem do discurso religioso cristão brasileiro, cujo grande feito, que o destaca dos demais pastores é atribuir humor às suas pregações, além de fazer uso das redes sociais para propagar sua fé, estabelecendo, desse modo, relevante e expressiva forma de fidelizar e ganhar novos convertidos e simpatizantes que crescem a cada ano em uma proporção impressionante, que rende aos estudos da linguagem novas fontes de análises.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BATISTA, Sonia G. *O gênero discursivo fofoca, da coluna social à notícia sobre bastidores da política: tendências do discurso midiático e formação de leitores críticos na Educação Básica*. Campo Grande-MS: UEMS, 2016.

DUARTE, Cláudio. *Pregação*: “Os fofoqueiros são importantes”, disponível no endereço eletrônico <https://youtu.be/aE02x9zhPnM>. acesso em 02/07/2020.

DURANTI, Alessandro. *Linguistic Anthropology*. Cambridge University Press, 1997.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise de Discurso*. São Paulo: Contexto, 2002.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Trad. de J. Teixeira Coelho Netto). São Paulo: Perspectiva, 1975.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 22. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Les Structures élémentaires de la parenté*. Paris: PUF, 1949.

_____. *Mito e significado*. Trad. de Antônio Marques Bessa. Lisboa: Edições 70, 1978.

LOPES, Edward. O Estruturalismo Semiológico Francês: Lévi-Strauss, Bremond e Barthes. In: _____. *A identidade e a diferença: Raízes históricas das teorias estruturais da narrativa*. São Paulo: Edusp, 1997. p. 309-46

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo, Cultrix, 2006.

SILVA, Eliane Moura; KARNAL, Leandro. *O Ensino Religioso na Escola Pública do Estado de São Paulo*. V. 1. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação/UNICAMP, 2002.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SILVA, Sueli Maria Ramos. *Discurso religioso: semiótica e retórica* [recurso eletrônico]. Campo Grande-MS: UFMS, 2020.

WIRTH, Lauri Emílio. Protestantismo brasileiro de rito luterano. *Revista USP*, n. 67, p. 68-77, São Paulo, setembro/novembro 2005.

ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: UMA CONSTRUÇÃO CONCEITUAL SOB UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO

Israel de Paula Maia (IFTO)

israelmaia@ifto.edu.br

José James Torres da Silva (IFTO)

jjamestorres1@hotmail.com

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (IFTO e UFT)

paulohg@ifto.edu.br

RESUMO

O presente artigo demonstra perspectivas de construção conceitual do Ensino Médio Profissionalizante sob um olhar crítico reflexivo. Observa-se que para se reverberar sobre as perspectivas dessa modalidade de ensino frente às mudanças da legislação, é necessário lançar um olhar sobre o seu histórico, sobre a própria educação brasileira, sobretudo, na debatida dualidade entre formação geral e profissional. Objetivou-se analisar os discursos e olhares em conjunto com a orientação da educação profissional tecnológica para um projeto de formação humana integral. A metodologia ocorreu com base na revisão bibliográfica, nas considerações conceituais e nos recortes de postagens nas redes sociais. Tem-se como resultado alcançado o reconhecimento da necessidade de se permitir aproximação desse campo educacional com outros que se ocupam de questões específicas dos sujeitos e dos lugares de construção de sua existência social, crítica, reflexiva e de cidadania.

Palavras-chave:

Conceito. Ensino profissionalizante. Nível Médio.

ABSTRACT

This article demonstrates perspectives on the conceptual construction of vocational high school under a critical reflexive look. It is observed that to reverberate on the perspectives of this type of education in the face of changes in legislation, it is necessary to take a look at its history, at Brazilian education itself, especially in the debated duality between general and professional training. The objective was to analyze the speeches and perspectives together with the guidance of technological professional education for a project of integral human formation. The methodology was based on the literature review, conceptual considerations and clippings of posts on social networks. As a result, recognition of the need to allow this educational field to approach others that deal with specific issues of subjects and places of construction of their social, critical, reflective and citizenship existence has been achieved.

Keywords:

Concept. High School. Vocational education.

1. Considerações iniciais

Historicamente, a educação Brasil começa com a chegada dos portugueses, quando os padres assumiram o papel de catequistas e professores dos indígenas. Assim, a história tem seu início marcado pela relação estabelecida entre religião e letramento, até que os jesuítas foram expulsos do país em 1759. Somente muitos anos depois, a responsabilidade da educação coube ao Estado, quando passou a ter legislações específicas para a sua regulação (Cf. ALMEIDA, 1991).

A categorização de nossa educação em pré-escolar, fundamental, médio e superior foi se moldando ao longo dos anos. A este respeito, Cury (2010) estabelece que a educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, nas últimas décadas. Analisá-la não é fácil exatamente porque as contingências que a cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais.

Desta forma, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), inclui desde as qualificações profissionais até a correspondente habilitação profissional do técnico de nível médio. Inclui, também, a especialização técnica, que complementa profissionalmente o itinerário formativo planejado e ofertado pela instituição. Destaque que se encontra inserida na educação básica (Cf. MEC, 2019).

Portanto, o presente artigo se justifica em analisar os discursos e olhares em conjunto com a orientação da educação profissional tecnológica para um projeto de formação humana integral. Percebe-se para reverter sobre as perspectivas dessa modalidade de ensino frente às mudanças da legislação, é necessário lançar um olhar sobre o seu histórico, sobre a própria educação brasileira, sobretudo, na debatida dualidade entre formação geral e profissional.

2. Os caminhos metodológicos da pesquisa

Segundo Fontana (2018), para o desenvolvimento de pesquisas científicas, considerando os procedimentos de investigação, várias são as modalidades que podem ser adotadas pelos pesquisadores, dentre elas a pesquisa bibliográfica. A referida modalidade de pesquisa é adotada, praticamente, em qualquer tipo de trabalho acadêmico-científico, uma vez

que possibilita ao pesquisador ter acesso ao conhecimento já produzido sobre determinado assunto.

Existe também a produção de pesquisas científicas que se fundamentam exclusivamente na pesquisa bibliográfica, buscando nas obras teóricas já publicadas as informações necessárias para dar respostas aos problemas de estudo estabelecidos pela investigação (Cf. GIL, 2002), e que é ponto relevante deste trabalho.

Por sua vez, com base em Fiorin (1990), o discurso é um dos aspectos da materialidade ideológica, por isso, ele só tem sentido para um sujeito quando este o reconhece como pertencente a determinada formação discursiva. Os valores ideológicos de uma formação social estão representados no discurso por uma série de formações imaginárias, que designam o lugar que o destinador e o destinatário se atribuem mutuamente.

E considerando as prerrogativas apresentadas, compreende-se que

As investigações mais recentes em Análise do Discurso consideram que é possível construir procedimentos efetivos capazes de restituir o traço da estrutura invariante dos discursos (o sistema de suas “funções”) sob a série combinatória de suas variações superficiais, ou seja, descrever e explicar a estrutura presente na série de seus efeitos. (PÉCHEUX, 1990, p. 255)

Outro ponto relevante metodologicamente diz respeito ao uso das redes sociais como base para a pesquisa. O *Facebook*, por exemplo, conforme Juliani (2017), permite que o ambiente de pesquisa tenha uma estatística bem diversificada do andamento de sua página na rede social, através dela é possível ter uma base e possibilita analisar, se o grupo tem sido construtivo e se tem atingido as metas e alcances desejados de visualização pela sociedade, bem como pode mensurar o engajamento nas publicações, o que remete também aos aspectos qualitativos da pesquisa em linguagem.

3. A educação básica no Brasil

A Constituição Federal de 1988, no capítulo próprio da educação, criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assumisse esse conceito já no § único do art. 11 ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um sistema único de educação básica (BRASIL, 1988).

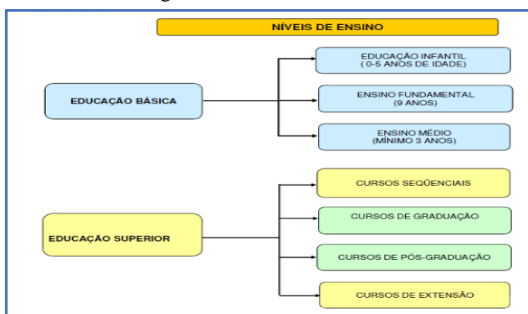
Desta forma, Breda (2016), evidencia que a educação básica é um conceito, definido no art. 21 como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. E para tanto, o Art. 22 especifica a finalidade da educação básica:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996, Art. 22)

Nas prerrogativas de Arelaro (2005), considera-se um conceito novo, original e amplo em nossa legislação educacional, fruto de muita luta e de muito esforço por parte de educadores que se esmeraram para que determinados anseios se formalizassem em lei.

Por conseguinte, a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar, conforme se observa na figura 1:

Figura 1: Níveis de Ensino.



Fonte: Nascimento (2010).

Cury (2010) demonstra que a partir daí resulta a educação infantil como a base da educação básica, o ensino fundamental como sendo o seu tronco e o ensino médio configurando-se como seu acabamento. É pela visão do todo como base que se pode ter uma visão conseqüente das partes. Para o autor, a educação básica torna-se, dentro do Art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. A educação básica é indispensável, como direito social, para a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática.

4. A educação profissionalizante de ensino médio

A concepção de desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e sequencial é o do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas fases da vida e da sua intencionalidade maior já posta no artigo 205 da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art 205)

Para Cury (2010), o artigo 22 da LDB, com fins de evitar uma interpretação dualista entre cidadania e trabalho e para evitar o tradicional caminho no Brasil de tomar a qualificação do trabalho como uma sala sem janelas que não a do mercado, acrescenta como próprios de uma educação cidadã tanto o trabalho quanto o prosseguimento em estudos posteriores.

Segundo o MEC (2019), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio vigentes correspondem ao conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos Sistemas de Ensino e pelas Instituições de Ensino Públicas e Privadas, na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da educação profissional técnica de nível médio e seus respectivos itinerários formativos.

Dentre suas principais orientações, destacam-se: a organização por eixos tecnológicas, a premissa de itinerários formativos, a articulação com o ensino médio e o estágio (Cf. MEC, 2019).

Quanto à organização por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, do mercado de trabalho e possibilidades dos estabelecimentos de ensino, observadas as normas de ensino para a modalidade de educação profissional técnica de nível médio (Cf. MEC, 2019).

Por sua vez, a premissa de itinerários formativos que contemplam a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de educação profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente (Cf. PACHECO, 2015).

No tocante à articulação com o ensino médio e suas diferentes modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos (EJA), educação especial e educação a distância, com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura (Cf. RAMOS, 2019).

Já o estágio, a obrigatoriedade ou não de sua realização nos cursos de Educação Profissional Técnica no Ensino Médio atende à legislação específica, como definido na Lei nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008 e demais normativas da educação como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Conselho Nacional de Educação. E por isso, segundo Cunha (2005), nos casos onde a legislação determina a obrigatoriedade do estágio em função da natureza da ocupação, deverá contemplar expressamente o estágio obrigatório e sua respectiva carga horária, a proposta de curso, em consonância com o respectivo Projeto Pedagógico do Curso aprovado pelo órgão competente. Nos casos onde não há obrigatoriedade, a decisão é da instituição de ensino (Cf. MEC, 2019).

Para Pacheco (2015), os Cursos Técnicos podem ser desenvolvidos de forma articulada com o Ensino Médio ou serem subseqüentes a ele. A forma articulada pode ocorrer integrada com o Ensino Médio, para aqueles estudantes que concluíram o Ensino Fundamental, ou concomitante com ele, para estudantes que irão iniciar ou estejam cursando o ensino médio. A oferta pode ser tanto na mesma escola quanto em instituições de ensino distintas. Pode, ainda, ser desenvolvida em regime de intercomplementaridade, ou seja, concomitante na forma e integrado em projeto pedagógico conjunto.

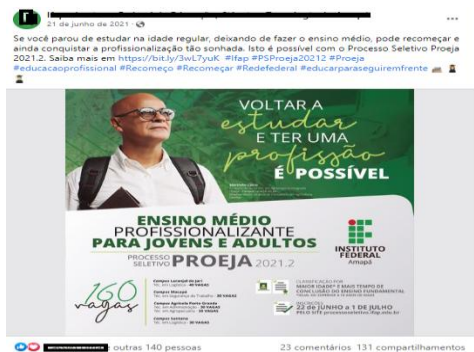
5. *Um olhar crítico reflexivo do ensino profissionalizante: a perspectiva dos estudantes e da rede federal*

A preparação do estudante para o exercício de profissões técnicas realizada no ensino médio configura uma habilitação técnica que relaciona as perspectivas do ensino, da cidadania e do mundo do trabalho. Logo, o desenvolvimento da habilitação profissional no ensino médio é uma possibilidade legal e necessária aos jovens brasileiros, devendo assegurar a formação geral, de acordo com as finalidades dispostas princípios curriculares (Cf. SANTOS, 2004).

Por conseguinte, evidencia-se as teorias aqui discutidas e sua relação com a prática dos estudantes que se vivem a realidade do ensino

profissionalizante em seu cotidiano, conforme a análise que segue na figura 2:

Figura 2: Postagem sobre ensino profissionalizante.



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

A figura 2 foi retirada da rede social *Facebook*, cuja postagem se deu no dia 21 de junho de 2021, tendo um total de 140 (cento e quarenta) engajamentos, comumente chamada de curtidas ou *likes*, bem como 131 (cento e trinta e um) compartilhamentos, e ainda 23 (vinte e três) comentários, em que se percebe a valorização do ensino profissionalizante, o engajamento dos egressos na divulgação do curso, bem como discussões sobre a efetiva inserção no mercado de trabalho, inclusive na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os detalhes da figura 2 trazem a confirmação de um olhar assertivo e reflexivo sobre a educação profissionalizante de nível médio. A relevância da rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) no país é imensa, justamente pelo seu histórico, a sua qualidade e suas condições. Trata-se de instituições que têm as bases materiais, condições objetivas, do ponto de vista do acúmulo, do conhecimento, da formação dos seus docentes, que pode nos ajudar na disputa por uma formação humana integral, na perspectiva da politécnica, da formação omnilateral

Para Ramos (2019), a rede é estratégica não somente do ponto de vista da sua capacidade, mas porque tem instituições que já carregam essa relação entre trabalho, ciência e cultura, permitindo a construção de cidadania a seus estudantes.

6. Considerações finais

Chegou-se à conclusão que educação básica é um conceito, definido como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Evidenciou-se que a Análise do Discurso permite demonstrar os valores ideológicos de uma formação social em que estão representados no discurso uma série de formações imaginárias, que designam o lugar que o destinador e o destinatário se atribuem mutuamente, e daí a relevância das redes sociais em pesquisa de cunho linguístico e educacional.

Compreendeu-se no tocante ao ensino profissionalizante, a relevância dos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, bem como da estrutura sócio ocupacional e dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente para os estudantes de nível médio.

Merece aspecto conclusivo o fato de que a rede federal é muito relevante, pois compõe-se de instituições que têm as bases materiais, condições objetivas, do ponto de vista do acúmulo, do conhecimento, da formação dos seus docentes, que pode ajudar o estudante para uma formação humana integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F.D.M. *Competências na Constituição de 1988*. São Paulo: Atlas, 1991.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educ. Soc.*, v. 26, n. 92, p. 1039-66, Campinas, out. 2005.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Brasil, LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

CUNHA, L.A. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Unesp, 2005.

CURY, C. R. J. Educação Básica no Brasil como desafio. Propuesta Educativa (Buenos Aires) , v. 34, p. 25-36, 2010.

FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. *Estudos Linguísticos*, v. 19, p. 173-9, 1990.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (Org.). *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. Penápolis-SP: FUNEPE, 2018. p. 59-78

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo-SP: Atlas, 2002.

JULIANI, D. P. Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior. *Revista Renote – Novas Tecnologias na Educação*, v. 10, n. 3, 2017.

MEC. Ministério da Educação. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM (2019). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/educacao-basica>. Acesso em 02abr2022.

NASCIMENTO, J. C. P. *Os níveis de ensino*. 2010. Material didático. Disponível em <http://hrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglefindmkaj/https://arquivos.cruzeirosulvirtual.com.br>. Acesso em: 15abr2022.

PACHECO, E. *Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: Diretrizes para uma Educação Profissional e Tecnológica Transformadora*. Natal: IFRN, 2015.

PÊCHEUX, M. Apresentação da AAD. In: GADET, F., HAK, H. *Por uma análise automática do discurso (Uma introdução à obra de Michel Pêcheux)*. Campinas: Pontes, 1990.

RAMOS, M. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no ‘estado de exceção’. *Revista Nova Paideia*, v. 1, p. 2-11, 2019.

SANTOS, E. H. *Metodologia para a Construção de uma Política de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica*. MEC, 2004.

**ESCRITA DE SI E LOUCURA:
NARRATIVAS, CORPO E EMOÇÃO**

Mariana Lamenha Farinha de Oliveira (UNIGRANRIO)

marianalamenha@unigranrio.br

Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)

drfortuna@hotmail.com

RESUMO

Este texto tem como objetivo analisar como escritores da literatura brasileira contemporânea lidam com a doença mental em seus livros. Para tanto, a partir da leitura, análise e comparação dos livros “Todos os cachorros são azuis”, de Rodrigo de Souza Leão, e “Reino dos bichos e dos animais é o meu nome”, de Stela do Patrocínio, organizado e apresentado por Viviane Mosé a partir de narrativas orais de Stela gravadas durante seu período de internação no manicômio, procurou-se entender não só como os escritores lidavam e eram afetados por suas enfermidades como também de que maneira falavam sobre elas. Procurou-se, ainda, responder quais os percalços enfrentados pelos protagonistas das obras e o que diziam sobre seus corpos e suas emoções.

Palavras-chave:

Emoção. Loucura. Escritas de si.

ABSTRACT

This text aims to analyze how contemporary Brazilian literature writers deal with mental illness in their books. To do so, based on the reading, analysis and comparison of the books “Todos os cachorros são azuis”, by Rodrigo de Souza Leão, e “Reino dos bichos e dos animais é o meu nome”, by Stela do Patrocínio, organized and presented by Viviane Mosé, based on narratives by Stela recorded during her period of hospitalization in th asylum, sought to understand not only how these writers dealt with and were affected by their illnesses but also how they talked about them. It was also sought to answer what are the mishaps faced by the protagonists of the works and what they said about their bodies and their emotions.

Keywords:

Emotion. Madness. Self writing.

1. Introdução

Este artigo traz os resultados do projeto de pesquisa “Escritas de si e loucura: narrativas, corpo e emoção”, desenvolvido com bolsa de Iniciação Científica da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp). O objetivo foi dedicar-se à análise de obras escritas por autores que afirmam ser loucos na literatura brasileira

contemporânea. Como estudo de caso, selecionamos os livros “Todos os cachorros são azuis”, de Rodrigo Souza Leão, e “Reino dos bichos e dos animais é o meu nome”, de Stela do Patrocínio, organizado e apresentado por Viviane Mosé a partir de narrativas orais de Stela gravadas durante seu período de internação no manicômio.

Como considera Philippe Lejeune (2014), as escritas de si – diários, autoficção, cartas, autobiografia e até poesia – se constituem num espaço de desabafo e resistência. Assim, ao escreverem sobre sua doença, esses escritores parecem ter conseguido lidar melhor com o mal que os acometia. Além disso, compartilharam com o papel suas emoções e impressões sobre o seu corpo: como eram afetados pela doença? O que escreveram sobre ela? Quais os percalços enfrentados pelos personagens?

Ao longo da pesquisa, foram realizadas leituras com o objetivo de responder as questões acima. Foi realizada também uma comparação entre as duas obras, de forma a tentar perceber o que apresentam em comum. Além disso, por se tratar de um projeto interdisciplinar, foram feitas leituras teóricas e discussões de textos que se relacionam à loucura e à literatura, notadamente, as escritas de si.

Assim, com base em discussões teóricas sobre corpo, loucura e escrita, os textos de Rodrigo de Souza Leão e Stela do Patrocínio são analisados.

2. *Corpo e escrita e loucura*

Em artigo sobre Lima Barreto e Antonin Artaud, a pesquisadora Luciana Hidalgo (2008) classifica os diários escritos por eles durante internação no manicômio como “literatura de urgência”. Segundo Hidalgo (2008, p. 229), “a literatura de urgência estrutura-se numa espécie de desdobramento da escrita de si, realizada sob estado de emergência”. Seu objetivo seria a tentativa de um resgate de identidade de um corpo sem lugar (Cf. FORTUNA, 2016) na sociedade.

Referindo-se a Foucault, Daniele Ribeiro Fortuna (2016, p. 177) afirma que “o corpo foi é objeto e alvo de poder e, por isso, precisa ser controlado, para que seja útil e inteligível: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 1977, p. 126).” A autora ressalta que:

o comportamento corporal deve ser disciplinado, contido, para que suas reações sejam calculadas, e todos os objetivos traçados sejam facilmente

alcançados. Corpos dóceis para uma vida organizada e sem percalços inesperados. (FORTUNA, 2016, p. 179)

Nesse sentido, David Le Breton (2011, p. 145) considera que “a partir das ações diárias do homem, o corpo se faz invisível, ritualmente apagado pela repetição incansável das mesmas situações e a familiaridade das recepções sensoriais”. De fato, o autocontrole é muito importante no comportamento corporal: é preciso seguir o que é aceitável e, na verdade, acabamos por aprender como devemos nos comportar em função da disciplina e da repetição.

Para Le Breton (2011) ainda:

Nas condições habituais da vida, o corpo é transparente ao ator que o habita. Ele desliza com fluidez de uma tarefa a outra, adota gestuais socialmente aceitáveis, faz-se permeável aos dados do ambiente por meio de um tecido contínuo de sensações. (LE BRETON, 2011, p. 147)

Assim, cada vez mais, o corpo se transforma em objeto: “O corpo não é mais um destino ao qual nos abandonamos, ele é um objeto que fabricamos à nossa maneira” (LE BRETON, 2011, p. 247). E os corpos que, de alguma maneira, fogem aos padrões considerados socialmente adequados, muitas vezes, devem buscar estratégias para lidar com esta “inadequação”. A escrita é uma delas, pois, como afirma Leader (2013, p. 65), “através da linguagem, o simbólico entra no real de nosso corpo e o organiza para nós”. Escrever, então, seria uma forma de organizar corpo e emoções. Isso se torna ainda mais verdadeiro quando se trata de corpos afetados pela doença mental, que, na maioria das vezes, se encontram à margem da sociedade.

João Frayze-Pereira (1984) afirma que

[...] crer numa loucura localizada no indivíduo e emprestar ao louco uma vestimenta que o transfigura em monstro não só tende a retirar-lhe o estatuto de humanidade, como também a nos fazer esquecer que algo se diz através da loucura.

A fala do louco nem sempre tem credibilidade. Trata-se de um corpo que deve ser docilizado e calado, porque o que diz não tem validade. A propósito, Antonin Artaud, artista e pensador internado em hospício durante nove anos, entre 1937 e 1946, escreveu:

E o que é um autêntico louco? é um homem que preferiu enlouquecer, no sentido em que socialmente se entende a palavra, a trair uma certa ideia superior de honra humana. Eis por que a sociedade condenou ao estrangulamento em seus manicômios todos aqueles dos quais queria se livrar ou contra os quais queria se defender, pois eles haviam se recusado a acum-

plciar-se com ela em certos atos de suprema sujeira. Pois um louco é também um homem a quem a sociedade não quis ouvir e a quem quis impedir a expressão de insuportáveis verdades”. (ARTAUD *apud* FRAYZE-PEREIRA, 1984, p. 11)

Por isso, a escrita, para os loucos, pode se transformar em um instrumento muito poderoso. Ao longo da dissertação *Autoficção e loucura em Todos os Cachorros são Azuis, de Rodrigo de Souza Leão*, Laura de Oliveira Santos Alves (2018) não só cita o romancista e crítico literário Silviano Santiago, como também compartilha o entendimento do escritor a respeito da “escrita de si” de alguém socialmente marginalizado:

Ao contrário do entendimento da escrita de si como prática narcisista, para Santiago, o texto autobiográfico pode ser um urgente lugar de fala das minorias representativas que encontram uma expressão potente de reparação histórica e de lutas pelas conquistas de direitos das classes reprimidas na modernidade (o negro, o índio, a mulher, os homossexuais e os ditos loucos). (ALVES, 2018, p. 21)

As escritas de si teriam, então, um importante papel social. Escrever não apenas para de desabafar, resistir, rememorar, mas também para que o registro dessas vidas se constitua em verdadeiros testemunhos de corpos “disciplinados” pelas instituições – hospitais e prisões, por exemplo – ou até a miséria. Nesse sentido, os textos de Rodrigo Souza Leão e Stela do Patrocínio são um exemplo: o depoimento de corpos que viveram o processo de tornarem-se dóceis, como considera Foucault (1977), mas cuja escrita revela que não sucumbiram totalmente. É o que veremos no item que se segue.

3. A escrita dos corpos loucos

Antes de darmos início à análise das obras de Rodrigo Souza Leão e Stela do Patrocínio, é fundamental explicarmos um tipo específico de escrita de si, utilizada por Leão, a autoficção. Este conceito foi proposto por Julien Serge Doubrovsky, segundo o qual (1980 *apud* GASPARI, 2014)

A autoficção é a ficção que decidi, como escritor, produzir de mim mesmo e para mim mesmo, incorporando a ela, no sentido pleno do termo, a experiência da análise, não somente do que diz respeito à temática, mas também à produção do texto. (DOUBROVSKY, 1980 *apud* GASPARI, 2014, p. 191)

Assim, o autor relataria fatos e passagens da sua vida em forma de ficção. Muitas vezes, um dos personagens seria o *alter ego* do autor ou,

em alguns casos, ele se colocaria como o próprio narrador. No que diz respeito ao gênero, a autoficção pode ser encontrada em romances, contos e até poemas.

No caso de Stela, a escritora teve sua fala gravada e o resultado transformou-se em textos de poesia. Embora seja mais comum em prosa, as escritas de si, segundo Lejeune (2014), também podem ser encontradas em formato de poemas.

Ao longo de suas obras, tanto Stela do Patrocínio quanto Rodrigo de Souza Leão – ambos já falecidos – mostram de que maneira lidavam com suas enfermidades, como eram afetados por elas e pelos medicamentos que, teoricamente, controlavam seus sintomas. Além disso, através de seus relatos, os escritores também compartilham parte dos percalços enfrentados, não apenas pelos “personagens” principais – seus prováveis alter egos – como também pelo restante dos “loucos”.

Antes de mais nada, é necessário lembrar que, apesar da poetisa e do jornalista terem sido diagnosticados como “doentes mentais” em épocas próximas, Stela e Rodrigo pertenciam a classes sociais e etnias diferentes, fato que influenciou diretamente na maneira como foram tratados pelas instituições em determinados momentos. Enquanto a família de Rodrigo de Souza Leão acompanhou todas suas internações, o visitou e cuidou para que ele recebesse o melhor tratamento possível, Stela do Patrocínio foi levada a força quando caminhava na rua em Botafogo, bairro da zona sul do Rio de Janeiro, e, ao que consta dos registros, nunca teve o direito de deixar o manicômio.

Stela era uma mulher preta, pobre e, devido ao abandono familiar, recebeu o *status* de indigente. Depois de seu diagnóstico e de sua internação, passou a viver à mercê de enfermeiros, médicos e auxiliares que nem sempre zelavam por sua integridade. Rodrigo, por sua vez, tinha uma família cuidadora, um pai médico – com especialização em psiquiatria – e uma mãe dedicada e presente.

É evidente que a presença familiar não privava o escritor e jornalista dos incômodos de uma internação num espaço manicomial, mas talvez a ideia de ter um lugar para voltar amenizasse o “impacto”. A falta do direito de ir e vir a qualquer hora e o desconforto gerado por esta condição afetavam Rodrigo e isso parece extravasar em seus relatos. Em um trecho de “Todos os cachorros são azuis”, Leão chega a afirmar que já está há um bom tempo em sua “jaula” e se questiona sobre quando poderá ficar com os outros. Declara também que sua boca está fechada por

uma mordaca e seus pés estão amarrados. Ainda que a família de Rodrigo Souza Leão cuidasse de sua saúde, no manicômio, a situação era um pouco diferente. De acordo com os relatos do escritor, o descumprimento das “regras” da instituição era passível de punição.

Neste ponto, é relevante sinalizar que, apesar das diferenças, Patrocínio e Leão partilhavam de um mesmo incômodo. Ambos se sentiam aprisionados, Stela pelos muros da Colônia Juliano Moreira, Rodrigo pelas paredes do cubículo onde ficava quando era internado no manicômio.

Por conta da diversidade da linguagem, modos e níveis de instrução diferentes, os artistas apresentavam modos narrativos muito específicos. Leão, apresentava ideias e relatos de forma mais explícita e direta, o que facilitava a compreensão da mensagem. Patrocínio, por sua vez, transmitia sua mensagem de maneira mais específica, por meio de uma fala que, embora poética, era bastante direta. Ainda assim, ambos conseguiram encontrar suas maneiras de partilhar suas vivências. Enquanto em “Todos os cachorros são azuis”, o escritor deixava que os sintomas de suas doenças – esquizofrenia paranoide e transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) –, transparecessem através de seus relatos, Stela o partilhava, por vezes, de maneira bem mais “direta”.

Em seu livro, Leão (2008) afirma:

Eu continuava com a minha paranoia e com o meu chip implantado dentro de mim. Tinha engolido um grilo aos 15 anos. E com seis, fui visitado por extraterrestres que me buscariam em casa aos 18. Já havia passado dez anos e os extraterrestres não vieram me buscar. Fronskey não veio me buscar. O chip é para a CIA e a KGB me dominarem. Sou importante, porque sei peidar sem sentir o próprio cheiro. Desenvolvi uma técnica de filtragem. Brincadeiras à parte, sempre me senti um ser perseguido. Ando nas ruas sempre olhando para trás e de vez em quando saio em desabalada correria. (LEÃO, 2008, p. 24)

Sua forma de falar sobre a loucura é por meio da fantasia. Para se referir ao delírio persecutório, muito comum em pacientes que sofrem de esquizofrenia (Cf. BIERNATH, 2019), o escritor descreve situações bastante inusitadas, para, em seguida, reafirmar a situação de sentir-se constantemente perseguido.

Já Stela se refere à loucura da seguinte maneira:

Me ensinaram a viver / Me ensinaram a fazer o bem e o mal / Escolher entre o bem e o mal / Estou começando a passar mal / Mal do cérebro? / Tô sim, tô começando a passar mal do cérebro / Da cabeça, tô me sentindo fodida (PATROCÍNIO, 2009, p. 78)

A escritora é mais direta, mais contundente. Neste trecho, não utiliza metáforas, não descreve imagens. Vai direto ao ponto. Nua e crua como sua condição.

Mesmo estando em centros manicomial diferentes, Stela e Rodrigo concordavam também sobre a falta de credibilidade que a sociedade, em geral, costuma atribuir a um doente mental. Ainda que Leão, teoricamente, tivesse mais voz do que Patrocínio, por conta de sua família e sua posição social, suas falas continuavam sendo alvo de questionamentos. Em um determinado trecho de “Todos os cachorros são azuis”, desabafa:

Ele é doente mental, esquizofrênico. Tem distúrbio delirante, tem delírios persecutórios. Ninguém acredita numa pessoa com distúrbio delirante e delírios persecutórios. Aquela pessoa pode estar sendo perseguida realmente e ninguém acreditar na história dela. (LEÃO, 2008, p. 32)

Já Stela afirmava:

Eu já não tenho mais voz / Porque eu já falei tudo o que eu tinha que falar / Falo, falo, falo, falo o tempo todo / E é como se eu não tivesse falado nada / Eu sinto fome matam minha fome / Eu sinto sede matam minha sede / Fico cansada falo que tô cansada / Matam meu cansaço / Eu fico com preguiça matam minha preguiça / Fico com sono matam meu sono / Quando eu reclamo (PATROCÍNIO, 2009, p. 142)

Neste trecho, a poetisa parece se referir a situações em que não é ouvida e, provavelmente, até seja medicada. Ao ser dopada, não reclama. Sua voz, de uma maneira ou de outra, é sempre ignorada.

Após a leitura das obras de Rodrigo de Souza Leão e de Stela do Patrocínio, é possível afirmar que ambos os textos falam muito de solidão, mas não se limitam a isso. As produções expressam, também, desejo, desgosto, tristeza e saudade. Ainda que, de modo geral, Stela não aborde explicitamente sentimentos e emoções em seu falatório, é possível perceber alguns deles como no trecho em destaque abaixo, em que a poetisa parece demonstrar desalento, desgosto e muita solidão:

Eu não queria me formar / Não queria nascer / Não queria tomar forma humana / Carne humana e matéria humana / Não queria saber de viver / Não queria saber da vida / Eu não tive querer / Nem vontade pra essas coisas / E até hoje eu não tenho querer / Nem vontade pra essas coisas (PATROCÍNIO, 2009, p. 69)

No que diz respeito às emoções de Rodrigo de Souza Leão, em sua primeira obra lançada, também vemos o autor transitando, como Stela, por tristeza e solidão. Observamos ainda as saudades de casa, associa-

da à alimentação – a falta das frutas e das comidas de que gostava:

Eu estava ali há dez dias. Há dez dias que comia mal. Pelo menos ia emagrecer. Tinha saudade da comida de casa. Quando não tinha goiabada não havia nada de que gostasse. Mesmo que grudasse nos dentes, era boa. Lembrava infância. Lembrava o nordeste. Eu queria comer uma maçã. Há muito tempo que não tinha uma maçã. Fruta ali era banana. Eu queria maçã, abacate. Estava seco por uma vitamina de abacate. (LEÃO, 2008, p. 27)

O escritor fala, ainda, dos sanduíches de atum, levados pela mãe, dos bons livros lidos em dias frios (e em dias de calor também) e de seu quarto. Mais para frente, Leão demonstra tristeza ao descobrir que os remédios coloridos engordam e fazem com ele conviva cada menos com os amigos Rimbaud e Baudelaire. Ao ser medicado, ele não consegue ler nem se concentrar.

Sua condição de doentes mentais tornou Stela do Patrocínio e Rodrigo de Souza Leão marginalizados e – ainda que, como afirmamos anteriormente, em proporções diferentes em função de sua posição social, sua cor e seu sexo –, discriminados. Possivelmente, fizeram uso da literatura de emergência para resgatar a identidade de um corpo sem lugar. Cabe, neste ponto, citar Michel Foucault (1977) para lembrarmos que o corpo é, usualmente, tido como objeto e alvo de poder. Por conta disso, precisa ser controlado – para que seja útil e dócil – e, desta maneira, transformado e aperfeiçoado sempre que necessário.

Corpos que se “curvam” diante de coerções podem ser corrigidos e serão tidos como dóceis. Já corpos que desobedecem, resistem, não se encaixam no padrão estabelecido, não seguem o que é tido como aceitável, tendem a ser excluídos – e foi o que aconteceu com Stela do Patrocínio e com Rodrigo de Souza Leão. Relatos de ambos levam à conclusão de que a dupla não só entendia que fazia parte de uma minoria como também se sentiam menosprezados por isso, como pode ser observado nos dois trechos destacados abaixo:

[...] Uma enfermeira disse que eu era até bonitinho, mas precisava perder uns quilinhos. Eu podia fazer o programa das Casas da Banha. Vou dançar o chachachá. Casas da Banha. Era um porco. Suíno. Sujo. Não tinha noção do que era degradante. Mas um dia, sem dúvida, ia criar alguma espécie de biodegradado, remover minhas impurezas e ficar limpinho. Limpo por fora. Por dentro estaria sempre com aquelas marcas que os animais deixam, das mordidas. Com hematomas na alma. Estaria sempre me procurando e encontrando pedaços aqui e acolá. (LEÃO, 2008 p. 19)

Também com hematomas na alma, Stela, da mesma forma, se refere à limpeza para falar de como se sente fora de lugar e sem autoestí-

ma: “Eu queria brilhar ser limpinha gostar de limpeza / Gostar do que é bom gostar da vida / Saber ser mulher da vida / Dar a vida por alguém que tivesse morrendo / Que tivesse doente / Fazer meu papel de doutura” (PATROCÍNIO, 2009, p. 152)

Sua baixa autoestima resvala para um autodesprezo, um nojo de si mesma e de seu corpo. Se ninguém a ama, se ninguém a quer, ela também não se ama. Sente-se um verme desprezível:

Eu sou mundial podre / Tudo pra mim é merda durinha à vontade / Até ser contaminada e contaminada até ser merda pura / E é merda fezes excremento bosta cocô / Bicha lombriga verme pus ferida vômito escarro / Porra / Diarreia disenteria água de bosta e caganeira (PATROCÍNIO, 2009, p. 123)

Apesar desse menosprezo por eles mesmos, Stela e Rodrigam encontram força e voz na escrita. Em alguns momentos, a poetisa parece encontrar sua voz. Quando ela entende que seu falatório está, por fim, contando uma história, denunciando um sistema que precisa mudar, ela floresce e assume seu posto:

Nós estamos sentados numa cadeira procurando mesa / Procurando falatório/ Procurando gravar o falatório todo / E eu antes não sabia de nada disso / Isso tudo pra mim é velho / E eu não sabia de nada disso / Não tinha uma noção uma ideia / Do que era isso tudo / Não tinha / Aprendi quando vocês vieram me visitar (PATROCÍNIO, 2009, p. 138)

4. Considerações finais

Por não obedecerem a um determinado padrão, imposto pela sociedade e não se enquadrarem no modelo que era considerado “adequado” pelo senso comum, Stela do Patrocínio e Rodrigo de Souza Leão não tinham corpos dóceis. Agiam como resistência e não possuíam, de fato, um lugar na sociedade.

A análise das obras “Todos os cachorros são azuis” e “O reino dos bichos e dos animais é o meu nome” nos permite concluir que os textos tratam de enfermidades, mas, acima de tudo, trazem voz para um grupo que, por muito tempo, foi – e continua sendo – marginalizado em virtude da doença. Ainda que Stela do Patrocínio e Rodrigo de Souza Leão, assim como escritores como Maura Lopes Cançado e Lima Barreto, tenham sido julgados, com base numa cultura limitante e excludente, como “incapazes”, eles não só contribuíram para a literatura brasileira como também permitiram, por meio de sua escrita, que hoje, mais de 20

anos depois da aprovação da Lei Paulo Delgado (lei nº 10.216, sancionada em 2001, que propôs mudanças no que se referia à assistência em saúde mental e psiquiatria), seja possível conhecer – e entender – o que se passava por trás dos muros dos manicômios e o quão necessária foi a luta antimanicomial.

Por fim, podemos dizer que o texto, para esses escritores, se constituiu num espaço de resistência e desabafo. Assim, encontraram na escrita – e no “falaratório” – o escape momentâneo à pressão social, uma espécie de refúgio. Além disso, suas obras permitiram que os leitores pudessem conhecer suas trajetórias, suas lutas e seu lugar de fala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Laura de Oliveira Santos Alves. *Autoficção e loucura em Todos os cachorros são azuis, de Rodrigo de Souza Leão*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras. Programa de Pós Graduação em Literatura e Cultura, Salvador, BA, 2018. 154p.

BIERNATH, André. O que é esquizofrenia: sintomas, diagnóstico e tratamento. Veja saúde, 2019. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/o-que-e-esquizofrenia-sintomas-diagnostico-e-tratamento/>. Acesso em: 25 mar 2022

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRAYZE-PEREIRA, João. *O que é loucura?*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GASPARINI, Philippe. *Autoficção é o nome de quê?* In: NORONHA, J. (Org.). *Ensaios sobre a autoficção*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

LEADER, Darian. *O que é loucura?: Delírio e sanidade na vida*. São Paulo: Zahar, 2013.

LEÃO, Rodrigo de S. *Todos os cachorros são azuis*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

LE BRETON, David. *Antropologia do corpo e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PATROCÍNIO, Stela do. *Reino dos bichos e dos animais é o meu nome – Stela do Patrocínio*, Viviane Mosé (Org.). Rio de Janeiro: Azougue, 2001.

ESCRITAS DO EU EM TEMPOS DE CAOS: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Patrícia Peres Ferreira Nicolini (UENF)

patricianperes@gmail.com

Analice de Oliveira Martins (UENF e IFF)

analice.martins@terra.com.br

RESUMO

Este artigo apresenta um trabalho exitoso de leituras e escritas do eu desenvolvido com os alunos do 9º anos de uma escola pública estadual do município de Cachoeiro de Itapemirim – ES. Nessa proposta, foram trabalhados os gêneros textuais diário pessoal, relato pessoal e carta pessoal na perspectiva de apresentar maneiras diversificadas de imprimir as experiências humanas, em tempos históricos marcados. Nesse contexto, para que os alunos pudessem compreender esses gêneros textuais como fenômenos literários e históricos, a obra “O Diário de Anne Frank” foi adotado nas aulas de leitura contemplando a reflexão sobre o contexto de produção. Relatos pessoais de jornalistas e notícias de jornal sobre o enfrentamento da pandemia de Covid-19 também foram analisadas e discutidas. O resultado desse trabalho foi a produção textual, de cada aluno do 9º ano, de uma página de um diário ficcional, um relato pessoal sobre suas vivências, experiências e sentimentos em relação ao atual momento histórico marcado pela pandemia de Covid-19 e uma carta pessoal para o “eu do futuro”. Esse trabalho embasou-se em Bourdieu (1996); Lejeune (2008); Cunha (2009) e outros autores.

Palavras-chave:

Pensamento Crítico. Escritas do eu. Proficiência em leitura.

ABSTRACT

This article intends to present a successful reading and writing work of the self developed with 9th graders of a state public school in the city of Cachoeiro de Itapemirim – ES. In this proposal, the textual genres personal diary, personal report and personal letter were worked on in the perspective of presenting diversified ways of printing human experiences, in marked historical times. In this context, so that students could understand these textual genres as literary and historical phenomena, the work The Diary of Anne Frank was adopted in reading classes, as well as personal reports by journalists and newspaper news about the confrontation of the Covid pandemic. 19. The result of this work was the textual production, by each 9th grade student, of a page from a fictional diary, a personal report on their experiences, experiences and feelings in relation to the current historical moment marked by the Covid-19 pandemic and a letter personal for the self of the future. This work was based on Bourdieu (1996); Lejeune (2008); Cunha (2009) and other authors.

Keywords:

Critical Thinking. Reading proficiency. Writings of the self.

1. Introdução

O registro escrito de eventos cotidianos ou significativos do “eu” é uma das formas que a humanidade encontrou de guardar momentos, sensações e pensamentos. Nessa perspectiva, escrever a própria história é uma maneira de se firmar como sujeito e melhor se conhecer; tornar-se, no presente, senhor da experiência da duração, visto que algumas pessoas escrevem sobre si buscando se compreender ao atribuir significado à vida perante o fluxo do tempo.

Dessa forma, essa possibilidade de se orientar pelo tripé temporal passado/presente/futuro só é viável quando o produtor dessa narrativa subjetiva registra suas experiências e vivências elaborando representações sobre si, sobre o outro e sobre a vida assumindo um posicionamento reflexivo sobre sua própria história relacionando-a com o outro e com o mundo.

Nesse contexto, essas representações do eu podem atribuir sentido ao espaço cultural do presente, uma vez que registrar vivências, sentimentos e impressões particulares assessoria e norteia a experiência da passagem do tempo. Para Jörn Rüsen, narrar é “uma prática cultural de interpretação do tempo” (2001, p. 149), e é por intermédio da construção narrativa que se constitui a identidade humana.

As escritas de si representam um diversificado repertório simbólico ao deliberar a experiência do tempo sobre o eu relacionando-a às redes de sociabilidades em que o produtor da narrativa está inserido; às experiências e vivências pessoais, à subjetividade e à visão de mundo desse sujeito. Os gêneros textuais compreendidos como narrativas do eu são os relatos em prosa ou em verso, por exemplo, (auto)biográficos, ficção (auto)biográfica, ficção de trauma, escrita memorialística, diários, testemunhos, cartas, dentre outros gêneros.

Essas escritas desnudam, mesmo que implicitamente, comportamentos e a realidade singular de quem produz essas linhas autorais, revelando com espontaneidade uma identidade. Essas narrativas também abrigam o desejo humano por preservação, por memória, funcionando “como ferramenta de uso social, [pois] a escrita pode salvar do esquecimento ao fixar no tempo vestígios de passados. Assim, escrever se constitui em uma forma de produção de memória” (CUNHA, 2009, p. 251).

Vivendo a experiência do(no) tempo como mudança de si mesmo e do mundo, os autores desses registros elaboram legítimos testemunhos de uma época, muitas vezes, arraigados do desejo de grafar aquilo que se

quer lembrar ou algo que não se quer olvidar, “um antídoto para alcançar a perenidade em face da fatalidade do esquecimento”. (CUNHA, 2009, p. 251)

Contudo há uma certa ilusão referente a essa pretensa coerência investida nas escritas de si, sobretudo em termos de um projeto memorialístico e/ou orientador. Bourdieu (1996) esclarece essa “ilusão biográfica” que, geralmente, impregna esse tipo de escritura sobre a experiência pessoal (no)do tempo. Uma ilusão consistente na qual pressupõe que “a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma intenção subjetiva e objetiva, de um projeto” (BOURDIEU, 1996, p. 184).

Portanto, as narrativas do eu não estão isentas de incertezas, incongruências, fragmentações e variações próprias do comportamento humano, mesmo compreendendo que as escritas do eu englobem um exercício narrativo racionalmente orientado e, em muitos casos, procure tratar a vida como uma trajetória coerente. Como o discurso, esses registros podem estar repletos de elementos ficcionais.

[...] escrever sobre si é um exercício; é uma prática constante e irregular como a vida; é uma leitura, uma releitura, um espelhamento de si no papel. O essencial nas escrituras do eu é que haja um exercício pessoal feito por si e para si como uma arte da verdade díspar. Ou, mais precisamente, uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso. (FOUCAULT, 2012, p. 151)

Este artigo apresenta um trabalho exitoso de leitura e escritas do eu desenvolvido com os alunos do 9ºs anos de uma escola pública estadual do município de Cachoeiro de Itapemirim – ES. Nessa proposta, foram trabalhados os gêneros textuais diário pessoal, relato pessoal e carta pessoal na perspectiva de apresentar maneiras diversificadas de imprimir as experiências humanas, em tempos históricos marcados.

2. *Desenvolvimento, discussão e resultados da proposta*

De modo geral, as narrativas sobre si têm como objetivo descrever acontecimentos pessoais do cotidiano de seus produtores. Segundo Signorini (2005, p. 123), “o relato autobiográfico é um gênero catalisador na explicitação, na organização e na reconfiguração da experiência passada em função das inquietações e indagações do presente (...)”, no caso deste trabalho, a intenção é possibilitar que os alunos conheçam a estrutura textual e as características das narrativas sobre si contemplando

os gêneros diário pessoal, relato pessoal e carta pessoal e que os discentes sejam capazes de produzir seus próprios relatos focando na mutabilidade da adolescência em um cenário pandêmico, ou seja, refletindo sobre o recorte histórico no qual estão inseridos.

Espera-se que a partir de experiências pessoais, os alunos do 9º ano possam estabelecer relações de conhecimento entre sua história de vida e a história, permitindo ampliar a compreensão de sua integração no mundo, principalmente no contexto histórico da pandemia de Covid-19. As próximas subseções apresentam o desenvolvimento do trabalho como também uma discussão da proposta de leitura e escrita de narrativas do eu.

2.2. Apresentação da estrutura textual e das características do gênero textual diário pessoal

No início do ano letivo de 2021, nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos dos 9º anos aprenderam que os poemas que expressam vivências e sentimentos de um “eu” pertencem ao gênero lírico. Esse “eu”, por sua vez, é chamada de eu lírico.

Dessa forma, a aula introdutória sobre as características e a estrutura textual do gênero diário pessoal⁴⁴ retomou os conceitos de poesia lírica e eu lírico, uma vez que o diário pessoal, como a poesia lírica, há a exposição de sentimentos e vivências subjetivas do eu.

Nessa perspectiva, o conceito básico sobre o eu lírico como sendo a voz que exprime tais sentimentos foram lembrados, assim como não se deve confundir-lo com o autor do texto. Para ilustrar esse conceito, os alunos receberam uma sequência didática contendo um estudo dirigido.

A primeira atividade do estudo dirigido foi ler fragmentos, versos do livro “Cantiga de adolescer”, de Elias José, no qual um eu lírico adolescente revela o que está sentindo nessa nova fase. O objetivo é concretizar o conceito de eu lírico, visto que nesses versos, o poeta é um adulto, no entanto o eu lírico é adolescente. No primeiro momento, foi apresentado aos alunos, o significado do verbo *adolescer*: tornar-se adolescente, desenvolver-se, crescer, ou seja, justamente a fase da vida a qual os alunos dos 9ºs anos estão vivenciando. A leitura dos fragmentos do poema “Saudade” e do poema “Tempo” também serviram ao

⁴⁴ Embora o gênero também seja conhecido por apenas diário, a expressão diário pessoal foi utilizada para diferenciá-lo de outros tipos, como o diário de bordo, por exemplo.

propósito de ampliar o repertório de textos que expressam questões subjetivas, como também promover a identificação dos alunos com os sentimentos do eu lírico adolescente.

Na condução da aula expositiva-dialogada, os alunos perceberam que também estão vivendo essa fase importante de suas vidas, a adolescência, e certamente têm se deparado com vontades, medos e outros sentimentos novos e, ao mesmo tempo, muito pessoais. E para exprimir essas experiências e sensações que se acumulam a cada dia, o registro de experiências pessoais cotidianas é uma solução viável.

Essa primeira atividade motivou e preparou os alunos para a reflexão sobre as características do diário pessoal, visto que os alunos participaram da discussão sobre o tema dos poemas e se deu início a apresentação de algumas características do gênero diário. Ao final da discussão, firmou-se a conclusão que nos poemas líricos cria-se um eu lírico que se expõe ao leitor, enquanto no diário pessoal é o próprio autor que se revela no texto.

Na sequência, foram expostas com mais profundidade, características e a estrutura textual do gênero diário pessoal. Foram analisados alguns textos desse gênero e se enfatizou seu papel de interlocutor, de confidante a quem se contam segredos e intimidades, por isso ele é uma boa opção para dar voz às sensações quando não se tem a quem contar certas emoções e pensamentos. “Ao abarcar práticas culturais pautadas em manifestações memorialísticas, as escritas de si traduzem autênticas tentativas de “arquivamento do eu” (ARTIÈRES, 1998).

Para conduzir uma reflexão sobre as transformações dos gêneros textuais, ampliar as informações sobre as possibilidades do gênero abordado e mostrar a adequação dos gêneros aos suportes disponíveis e às finalidades do autor, foram apresentadas algumas características do Blog (diário virtual) e do aplicativo *Vida Cotidiana: Meu Diário* que é a versão virtual do tradicional diário de papel, disponível para Android. Nele, o aluno pode escrever registros do seu dia e dos trabalhos de leitura e escrita, com direito a título, data e hora, fotos e ilustrações de emojis para marcar o humor do momento.

É importante que o aluno entenda que os gêneros textuais são produtos sociais, como tal sofrem contínuas mudanças e adaptações conforme o recorte histórico. Os diários pessoais, por exemplo, quando publicados, embora mantenham o caráter confessional, quase sempre perdem aspectos excessivamente íntimos e pessoais. Por outra vertente, o

desenvolvimento tecnológico e a ausência de distinção entre o público e privado fizeram surgir outros tipos de diário, como os blogs, ou diários virtuais, que podem ser lidos por um número incalculável de pessoas.

A relevância dessa abordagem é ressaltar as semelhanças e diferenças entre o diário tradicional e o blog. Em relação, principalmente, à finalidade e à linguagem. Nesse contexto, a semelhança é o uso da primeira pessoa; a exposição de opiniões, sentimentos, vivências pessoais; linguagem coloquial e o uso de imagens. As diferenças, determinadas, principalmente pelo suporte, são a possibilidade de interação com leitores e entre leitores; acesso rápido a outras páginas; possibilidade de inserção de outras mídias, como vídeos e músicas. Quando perguntado aos alunos se alguém teria um diário, *blog* ou aplicativo com a finalidade de registros pessoais, nenhum aluno cultivava esse hábito.

Outra diferença crucial entre o blog e os diários tradicionais mencionada pelos próprios alunos é que o diário, muitas vezes, é guardado a sete chaves; já os blogs são criados para serem expostos a um grande número de leitores.

Nessa sequência de aulas, foi discutida o valor histórico de alguns diários. Para ilustrar a questão, foi trabalhado dois pequenos vídeos. O primeiro contextualizando a época da produção da obra “O Diário de Zlata: A vida de uma menina na guerra”, de Zlata Filipovic (https://www.youtube.com/watch?v=5_9R-ssv78g), uma menina de 11 anos, residente em Sarajevo, capital da Bósnia-Herzegovina. Esse diário foi escrito entre setembro de 1991 e outubro de 1993, antes da guerra que quase destruiu Sarajevo, e durante o conflito. Em 1994, pela contribuição histórica e literária, o diário foi publicado no mundo todo. Nele, Zlata registrou suas vivências, experiências e sentimentos em relação à Guerra da Bósnia e a destruição de Sarajevo.

O segundo vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=n2yS97CEBiw>) apresenta o contexto histórico de produção de *O Diário de Anne Frank*, de Annelise Marie Frank, mais conhecida como Anne Frank, que nasceu em 12 de junho de 1929, em Frankfurt, na Alemanha. Anne, por ser judia, foi obrigada a viver escondida dos nazistas durante o Holocausto. Essa menina de apenas treze anos relata em seu diário as tristezas, alegrias e o modo como ela e sua família sobreviveram em um “Anexo Secreto” durante as perseguições nazistas da Segunda Guerra Mundial. O diário foi publicado em 25 de junho de 1947, desde essa

data, a obra já foi publicada em mais de quarenta países e já foi traduzida em mais de setenta idiomas. O objetivo dessa exposição e discussão é para que os alunos pudessem compreender o diário pessoal como fenômeno histórico e literário.

Com a condução da discussão, os alunos observaram que tanto Zlata como Anne eram adolescentes comuns. Assim como eles, alunos do 9º ano, essas duas jovens eram adolescentes cheias de sonhos, planos para o futuro, dúvidas e algumas rebeldias. Essa constatação foi muito importante para que os alunos percebessem que é justamente isso que torna esses livros tão especiais, Anne e Zlata poderiam ser alguém da turma deles ou uma pessoa que poderiam conhecer. Meninas com fome de viver, com extraordinário potencial literário e humano, seriam apenas mais duas adolescentes se não fosse os horrores da guerra.

A professora faz a mediação de mais uma reflexão: que eles também estão passando por um momento histórico muito marcante para a história: a Pandemia de Covid-19. Um recorte histórico que se assemelha em alguns aspectos a um contexto de guerra, uma vez que há uma perda imensurável de vidas humanas, recessão econômica e ausência de perspectiva de futuro. Alguns alunos relataram as perdas de familiares e de amigos, além de relatarem algumas dificuldades financeiras.

Os estudantes realizaram atividades para consolidar o que aprenderam na sequência dessas aulas: um exercício sobre as características e a estrutura textual do diário pessoal e a produção de uma página de diário pessoal referente a um dia que julgassem marcante em suas vidas por algum motivo. A avaliação dos resultados dessa atividade revelou que os alunos conseguiram compreender as especificidades de produção do diário pessoal.

2.3. Exibição do filme “Escritores da Liberdade” e desenvolvimento de um roteiro de interpretação e produção textual

Nas aulas iniciais de leitura e produção de texto dessa sequência didática, estudou-se que o diário pessoal é uma ótima pedida para dar voz às suas sensações quando não se tem a quem contar certas emoções e pensamentos, visto que ele é uma espécie de interlocutor. Nesse contexto, o diário pessoal é um relato de experiências do cotidiano, de impressões

e opiniões sobre fatos e pessoas, de descobertas sobre sentimentos e desejos.

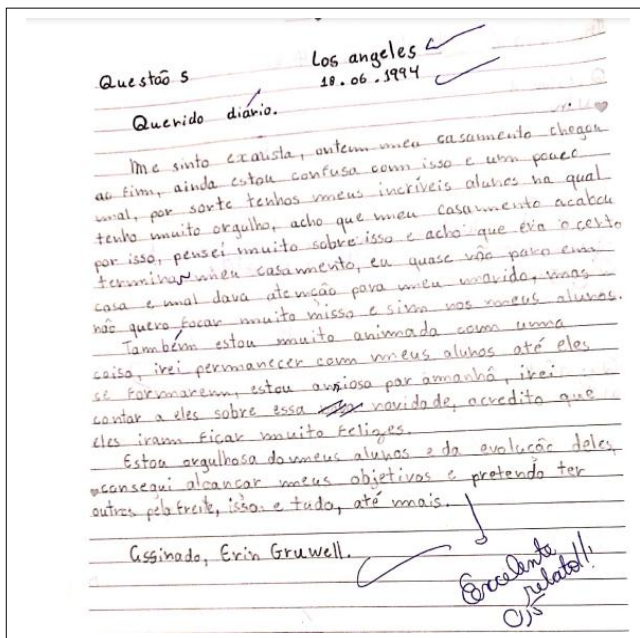
Estudou-se também que muitos diários, devido seu valor documental, se tornaram obras publicadas, como o diário de Annelise Marie Frank, mais conhecida como Anne Frank. Antes de apresentar a obra “*O Diário de Anne Frank*” aos alunos, foi preparada um momento de sensibilização com a exibição do filme “*Escritores da Liberdade*” (Freedom Writers, EUA, 2007) e uma proposta de interpretação e produção textual, uma vez que essa obra fílmica nos relembra como a guerra pode acabar com os sonhos dos jovens.

Em momentos importantes para o desenvolvimento dessa proposta, o filme era pausado e os alunos eram provocados a refletir e discutir pautas importantes, por exemplo, a violência na escola, tensão racial, sistema educacional deficiente, a importância do desenvolvimento de um pensamento crítico, o processo de negação da posição de vítimas, senso de responsabilidade por suas escolhas e atos, o poder de emancipação da literatura e outras questões relevantes para que alunos se sentissem seguros para realizarem a proposta do roteiro de interpretação do filme e a produção textual. Os alunos relacionaram a discussão dessas pautas com o próprio cotidiano, provocando reflexões importantes sobre o comportamento humano e a vida em uma sociedade tão desigual, onde há grupos privilegiados e outros preteridos.

Na sequência, os alunos realizaram um roteiro de compreensão do filme no intuito de sistematizar e registrar por escrito o desenvolvimento das discussões acerca das temáticas abordadas no filme e as conclusões firmadas ao final das aulas de exibição do filme. Ao final do roteiro, havia uma produção textual avaliativa de uma página de diário pessoal.

Nessa proposta, o aluno teria que imaginar que é uma das personagens principais desse filme, Erin Gruwell, Eva, André, Jamal ou outra personagem da preferência deles, e escrever uma página de diário relatando experiências, sentimentos e opiniões como se fosse a personagem escolhida e estivesse vivendo as situações citadas no filme. Os alunos foram orientados para revisar o texto, verificando se os tópicos de revisão que estavam em seus cadernos foram contemplados.

Figura 1. Primeira redação.

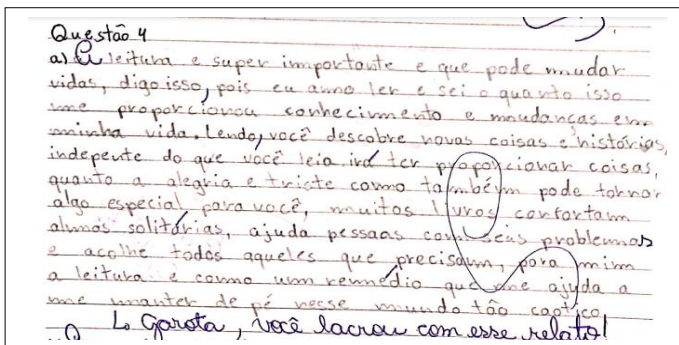


Fonte: Trecho retirado da produção textual da aluna A.J.C.A. (9º ano EFII) sobre o Roteiro de Compreensão do Filme Escritores da Liberdade.

O resultado dessa proposta foi muito satisfatório, a maioria dos alunos conseguiu registrar respostas argumentadas nas questões referentes à interpretação do filme. Em uma das questões do roteiro de interpretação do filme, o enunciado contextualizou para o aluno que a professora Erin Gruwel oportunizou o questionamento, a reflexão e a compreensão do que é estar no mundo quando oferece aos seus alunos obras literárias como o “Diário de Anne Frank”, pois o poder de emancipação da literatura propicia uma nova percepção do real, tanto que aflora em seus alunos uma lucidez social.

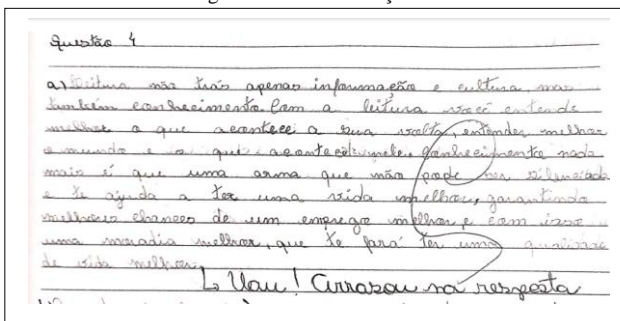
Nesse sentido, foi pedido ao aluno que explicasse, com as próprias palavras, como o poder da leitura pode proporcionar conhecimento capaz de modificar uma história de vida e que utilizasse argumentos para validar sua resposta. Dessa pergunta, vale apresentar duas respostas produzidas por uma aluna para ilustrar o aproveitamento das turmas no desenvolvimento dessa atividade.

Figura 2. Segunda redação.



Fonte: Trecho retirado da resposta da aluna A.J.C.A. sobre o Roteiro de Compreensão do filme *Escritores da Liberdade*

Figura 3. Terceira redação.



Fonte: Trecho retirado da resposta da aluna G.G.S.M. sobre o Roteiro de Compreensão do filme *Escritores da Liberdade*.

A intenção dessa etapa da sequência didática foi sensibilizar os alunos e motivá-los para a leitura da obra “*O Diário de Anne Frank*”.

2.4. Leitura da obra *O Diário de Anne Frank* e proposta de análise do livro.

Após *feedback* da atividade avaliativa sobre o filme *Escritores da Liberdade*, cada aluno do 9º ano recebeu um exemplar da obra *O Diário de Anne Frank* (HQ), escrito por Annelise Marie Frank, publicado pelo Grupo Editora Record, adaptado por Ari Folman; ilustração de David Polonsky e tradução de Raquel Zampil, **a única edição em quadrinhos**

autorizada pelo Anne Frank Fonds. A escola recebeu um acervo diversificado de livros paradidáticos do PNLD⁴⁵ Literário, alguns exemplares vieram em grande quantidade para possibilitar ao professor a organização de um trabalho com todos os alunos da turma.

Quando completou treze anos, em 12 de junho de 1942, Annelise Marie Frank ganhou, de presente do seu pai, um caderno parecido com um álbum de autógrafos. De capa xadrez (branco e vermelho), esse caderno transformou-se em seu diário. No mesmo dia que recebeu o presente, Anne registrou a primeira entrada, perpetuando a data significativa. Anne Frank nasceu em Frankfurt, em 12/06/1929. Em março de 1934, a família Frank (Otton Frank (pai); Edith Frank (mãe); Margot Frank (irmã) e Anne Frank) refugiou-se em Amsterdam, com o intuito de escapar da perseguição nazista.

A professora de História participou dessa etapa da sequência didática trabalhando com os alunos o contexto histórico da produção do diário de Anne, isto é, as causas, os fatos e as consequências da Segunda Guerra Mundial. O livro em HQ do Grupo Record não deve em nada em conteúdo narrado pela autora na versão convencional. Os alunos também gostaram das ilustrações. As primeiras cinquenta páginas foram lidas, em sala de aula, pela professora de Língua Portuguesa e o acompanhamento dos alunos. Tratou-se de uma leitura comentada na qual os fatos históricos eram relacionados com a narrativa subjetiva de Anne.

De 12 de junho de 1942 a 1º de agosto de 1944, a jovem Anne Frank escreveu em seu diário toda a tensão que a família Frank sofreu durante a Segunda Guerra Mundial. Para Anne, o diário era um interlocutor muito importante, um confidente a quem ela poderia confessar e revelar todos os seus sentimentos, pensamentos, perspectivas para o futuro e a sua rotina rigorosa para viver escondida dos nazistas em um anexo secreto no prédio do escritório de seu pai, dividindo o espaço e convivendo com mais sete pessoas.

Após a apreensão dos Frank pela Grüne Polizei, Miep Gies, uma amiga da família, encontrou os diários e as folhas avulsas escritas por Anne Frank, revirados e espalhados no chão do anexo secreto por oficiais da Gestapo, e guardou-os consigo. Com o fim da Segunda Guerra, Otto Frank, pai de Anne e o único sobrevivente dos moradores do anexo,

⁴⁵ Programa Nacional do Livro Didático.

recupera o diário da filha e percebe seu potencial literário e a importância histórica dos relatos de um recorte histórico narrado do ponto de vista de uma adolescente judia.

Anne amadurece a ideia de escrever um diário que pudesse realmente ser publicado após ouvir uma transmissão de rádio, na qual o locutor incentivava as pessoas a documentar os eventos ligados à guerra, visto que este material seria muito significativo no futuro. Anne escreve em seu diário, o qual chamava de Kitty, tudo o que ocorria no cotidiano de sua família e dos outros moradores do anexo, inclusive sua notória predileção pelo pai, que considerava amoroso e nobre, ao contrário da mãe, com quem a menina estava sempre em confronto.

Figura 4. Atividade.

QUESTÃO 01 (0,5 ponto)
Quais foram os motivos que levaram Anne Frank a escrever um diário e realizar registros diários enquanto esteve escondida no anexo. Transcreva um trecho do livro que comprove a sua resposta. Lembre-se de colocar o dia/mês/ano do registro do diário.

*Ela começou a escrever como se fosse algo para ela
contar seus sentimentos e desejos, mas ela ouviu
um comunicado na rádio que a inspirou mais ainda
a escrever o diário. Querida Kitty, espero poder contar
tudo a você, e espero que seja uma boa fonte de conforto e
ajuda! - 20 junho de 1942*

QUESTÃO 02 (0,5 ponto)
Por que Anne Frank deu ao diário o nome de Kitty?

Excelente resposta, muito completa

Fonte: Trecho retirado da resposta da aluna A.J.C.A. sobre a verificação de leitura do Diário de Anne Frank.

A maioria das entradas do diário de Anne Frank eram iniciadas pelos vocativos *Lieve Kitty*, *Liefste Kitty*, em holandês, com tradução para o português “Querida Kitty”, “Caríssima Kitty”, referindo-se à personificação do diário pessoal, uma interlocutora que se tornaria companheira e confidente nos longos dias de reclusão no Anexo Secreto. Anne concluía as entradas e despedia-se de sua interlocutora utilizando o pronome *Je* (Sua, em português), em holandês, *Je Anne*, traduzido para o português, Sua Anne. O uso do pronome possessivo “sua” é um recurso linguístico utilizado também em outros idiomas, trata-se de uma forma reduzida da expressão “Eu sou sua”. Na versão simplificada “Sua Anne, o sujeito oculto (eu) da enunciação denomina-se como “pertencente” a outro. Essa expressão de despedida, denota linguagem informal e, geralmente, estão presentes na escrita de diários, passando por simplificações ao longo dos anos.

Émile Benveniste postula, em sua teoria da enunciação, que todas as línguas fazem uso de pronomes pessoais, visto que não se pode conceber uma língua sem expressão da pessoa. Dessa maneira, o autor

desenvolve uma teoria sobre a enunciação, segundo a qual o discurso será sempre marcado por um eu, projetando ou buscando um tu, para estabelecer mais que diálogos, ou seja, para firmar identidades. Benveniste (2005) afirma:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu. (BENVENISTE 2005, p. 286)

Nessa esfera linguística da teoria da enunciação de Émile Benveniste (2005), observa-se à amplificação de vários *eus* e *tus* do discurso. No artigo “Leitura literária: enunciação e encenação”, as autoras Ivete Walty e Graça Paulino (2005) sinalizam, em primeiro plano, para a (co)existência de vários tipos de discurso. As pesquisadoras explicam que:

Um desses discursos é o que se chama literário. A enunciação, nesse caso, desdobra-se em uma pluralidade de eus e tus, que se relacionam numa cadeia enunciativa assumidamente representada. Nesse sentido, poderíamos afirmar que a enunciação na literatura encena o próprio jogo da linguagem. Estabelece-se não apenas uma relação entre interlocutores reais como também entre interlocutores ficcionais, mesmo que se trate de um poema lírico em que parece haver apenas um sujeito poético. (WALTY; Paulino 2005, p. 140)

É notório que as autoras aproximam os discursos linguísticos e literários, privilegiando o discurso literário, por se tratar de uma linguagem especificamente performática, encenada e polissêmica. Nessa perspectiva, observa-se como o discurso literário ganha abrangência ao assumir a existência de interlocutores ficcionais, somada a interlocutores reais.

Os alunos tiveram uma semana para terminar de ler o livro e na semana seguinte realizaram uma atividade sobre o livro. Na leitura da obra, os estudantes perceberam que há uma “narrativa retrospectiva que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 15). Nesse sentido, narrativa de Anne é considerada crível por seus leitores justamente por haver essa identidade entre os três elementos defendidos por Philippe Lejeune (2008): autor, narrador, personagem.

Na última questão “Eu sei Mais!”, os alunos fizeram uma análise comparada entre o filme “Escritores da Liberdade” e o “Diário de Anne

Frank”, para tal, teriam que observar e escolher dois dos seguintes tópicos para desenvolver:

- O contexto histórico: Segunda Guerra Mundial X Violência entre gangues. Lembre-se que a história não é um processo mecânico, regido exclusivamente por causas políticas e econômicas. Ela também tem uma dimensão humana e dramática, que não deve ser esquecida.
- O racismo e a intolerância cultural
- Ao criar um elo de contato com o mundo, Erin fornece aos alunos um elemento real de comunicação que permite aos mesmos se libertar de seus medos, anseios, aflições e inseguranças. Partindo do exemplo de Anne Frank, menina judia alemã, branca como a professora, que sofreu perseguições por parte dos nazistas até perder a vida durante a 2ª Guerra Mundial, Erin consegue mostrar aos alunos que os impedimentos e situações de exclusão e preconceito podem afetar a todos, independentemente da cor da pele, da origem étnica, da religião, do saldo bancário, ...
- A questão ética: Como disse Miep Gieps, a simples secretária que ajudou a esconder os Frank: “Lembrar que muitas vezes a coisa mais certa a fazer é também a mais difícil.”.
- A importância do registro em diários em ambas as obras.
- A importância da conversão desses diários em obras literárias.

Os alunos tiveram mais dificuldade nessa questão, mas o objetivo era que eles desenvolvessem uma comparação entre a obra fílmica e a obra literária. Cada um, a sua maneira, conseguiu esboçar um pensamento crítico sobre pelo menos um dos tópicos.

2.5. Apresentação da estrutura textual e das características do gênero textual relato pessoal

O relato pessoal é um gênero textual muito favorável para a resignificação da escrita no âmbito escolar, visto que é eficaz por proporcionar ao leitor:

[...] a materialização de seus pensamentos sobre as coisas do mundo. Quando o aluno escreve sobre si mesmo e sobre o meio onde vive, ele começa a tomar consciência sobre o que escreve. E é nessa partilha de

experiências que, de certa forma, começa a ajustar o seu discurso conforme suas necessidades. Ou seja, expor sua própria história permite ele refletir sobre o que quer dizer, o que dizer, o que não dizer, para que dizer. Ocorre um jogo com a memória social, ou uma espécie de modelagem das ideias antes de compartilhá-las. (ARAGÃO, 2016, p. 13)

Nessa perspectiva, o relato pessoal, em um plano gradual, apresenta uma proximidade entre a escrita e fala. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) postulam:

[...] é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

Na sequência dessas aulas, os alunos conheceram a estrutura textual e as características do gênero relato pessoal. Dessa forma, estudaram que o relato é um gênero textual muito comum em nosso cotidiano, visto que os sujeitos relatam fatos aos amigos e familiares, ouvem relatos nos noticiários, buscam relatos de pessoas públicas como inspiração para a própria vida, ou para saber experiências vividas em lugares que se deseja conhecer. Nesse Contexto, fala-se, lê-se e se escreve um relato em diversas situações e em diferentes suportes: revistas, jornais, telefone, redes sociais, sempre com o objetivo de narrar um acontecimento específico para outrem. “Historiar-se é quase sinônimo de aprender, pois, sem esse sujeito ativo que significa o mundo, significando-se nele, a aprendizagem irá converter-se na memória das máquinas, ou seja, em uma tentativa de cópia.” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 68).

Os discentes também estudaram que o relato pode ser utilizado como forma de exemplificar ou argumentar, o que ocorre geralmente dentro da notícia. Sendo assim, o relato pode estar integrado também a outros gêneros. Depois, foi analisado o relato da jornalista Izabel Santos. Em 13 de março de 2020, o primeiro caso oficial de Covid-19 era registrado em Manaus. Um ano depois, Izabel relatou como tem sido viver o caos, a insegurança e as perdas da pandemia na cidade que foi o epicentro da doença na Amazônia.

Após a leitura e discussão desse relato, a maioria dos alunos conseguiu estabelecer relação de sentido com o efeito da pandemia em suas próprias vidas. A proposta de produção textual lançou a seguinte questionamento: Daqui a 30, 50 anos ou 100 anos, como será explicar às futuras gerações o que foram todas as privações e mudanças durante a pandemia de Covid-19? Como explicar a angústia do isolamento social, a frustração de ter que cancelar planos, o medo da contaminação por um vírus desconhecido ou a esperança depositada no desenvolvimento de uma vacina?

Somente os livros de história não darão conta de explicar o que foi viver durante uma época de pandemia. Por isso, a proposta apresentada aos alunos foi de produzir um relato pessoal sobre a própria experiência de viver esse período histórico tão difícil. No enunciado da proposta de produção textual foi solicitado para os alunos pensarem que se trata de um relato para que seus filhos e netos saibam como eles e o mundo passaram pela pandemia do Covid-19. De acordo com Libermann (2014), refletir sobre as vivências passadas marcantes de cada sujeito representa o momento de confrontar o momento presente, ao se debruçar sobre o passado em busca de uma melhor tradução desse mesmo passado “que englobe mais, que seja menos repressora e que apresente meios renovados”.

Os relatos pessoais produzidos pelos alunos revelaram muitas perdas: familiares, amigos, vizinhos e conhecidos. Muitas dificuldades financeiras e uma notória falta de perspectiva em relação ao futuro. Os fatos e situações mais recorrentes nos relatos produzidos foram discutidos em aula e para tentar amenizar a situação, os professores da área de Linguagens organizaram um Ciclo de Palestras Motivacionais com palestrantes voluntários.

2.6. Apresentação da estrutura textual e das características do gênero textual carta pessoal

Conforme postula Silva (2002, p. 52), “na história das práticas comunicativas mediadas pela escrita, a carta foi um dos primeiros gêneros textuais que viabilizou a construção de relações interativas a distância” entre as pessoas. Nessa perspectiva Andrade (2010, p. 193) completa que, este gênero se faz presente em nossa sociedade desde a antiguidade com a finalidade de “materializar o desejo ou a necessidade de interagir a distância”.

Essa forma de dialogar com outrem ainda resisti, apesar de todos os avanços tecnológicos. Nessa sequência de aulas, os alunos conheceram a estrutura e as características da carta pessoal. Os discentes estudaram que se escreve uma carta pessoal quando se quer comunicar com alguém próximo de nós, como amigos ou familiares. As características desse tipo de gênero textual são simples, ou seja, não possuem muitas regras e estrutura para serem seguidas.

Depois, foi exibido o comercial do “O Boticário”, intitulado “A Carta”, no intuito de apresentar a proposta de produção textual, na qual cada aluno escreveu uma carta pessoal interessada a eles mesmos. Nesta carta, o “eu atual” (2021) do remetente escreve para o seu “eu do futuro” (2025) falando da importância de acreditar em seus sonhos e não perder a esperança, ou até arriscando algumas previsões. As cartas foram recolhidas, guardadas e lacradas em uma caixa organizadora. Essa correspondência será despachada pelos correios em 2025 encontrando o “eu do futuro” destinatário.

3. Considerações finais

O trabalho com a leitura e produção textual de narrativas sobre si proporcionou aos alunos dos 9^{os} anos a possibilidade de refletir e discutir sobre comportamentos humanos relacionados a recortes históricos passados e contemporâneos pertinentes para o desenvolvimento de um pensamento crítico.

Compreender o desencadeamento de ações, principalmente políticas, e os seus desdobramentos na vida em sociedade não é tarefa fácil, principalmente, para adolescentes de 14 a 16 anos. No entanto, promover esse debate em sala de aula é necessário, uma vez que se entende que é uma das funções da escola preparar o aluno para vida e para o mundo.

Olhar para dentro de si, muitas vezes, é uma tarefa dolorosa, em qualquer faixa etária. No entanto, descobrir-se, revelar-se e compreender-se só é possível pela verdade. Deveras, a verdade dói, mas a ignorância adoece. Ao narrar sobre si, as semelhanças entre as narrativas dos colegas trouxeram identificação e conforto, e as diferenças proporcionaram uma nova perspectiva de realidade.

Portanto, ao escrever sobre si, os alunos perceberam que suas histórias importam, nem que seja para eles mesmos e que a escrita é uma forma de registro histórico, uma forma das gerações futuras conhecerem

o passado por outra perspectiva, outra visão de mundo, que não seja a oficial contada nos livros de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. L. da C. V. *A intimidade da ausência: estudo de marca de oralidade em cartas pessoais do século XIX*. In: PRETI, D. (Org.). *Oralidade em textos escritos. Projetos Paralelos – NURC/SP*. São Paulo: Humanitas, 2010. p. 189-216

ARAGÃO, Andreia Doria. *Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal*. Dissertação (Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2016. 85f.

ARTIÈRES, Philippe. *Arquivar a própria vida. Estudos históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1998. p. 11-20

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*, Campinas: Pontes, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: ____ et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CUNHA, Maria T. *Diários Pessoais: Territórios Abertos para a História*. In: PINSKY, C.B.; DE LUCA, T.R. (Org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 251-279.

FERNANDÉZ, Alicia. *Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com família, escolas e meios de comunicação*. Artmed, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A escrita de si*. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Trad. DE Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. 144-62

FRANK, Anne, 1929-1945. *O diário de Anne Frank*. Adaptação de Ari Folman; ilustração de David Polonsky; tradução de Raquel Zampil-E. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 2018.

LIBERMANN, Zelig. *Tempo, memória e ressignificação*. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, v. 15, n. 3, p. 83-90, 2014.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica – Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

SIGNORINI, Inês. *O relato autobiográfico na interação formador/formando*. Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 93-126

SILVA, J. Q. G. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. Tese (Doutorado), Belo Horizonte: UFMG, 2002.

WALTY, I., PAULINO, G. *Leitura literária: enunciação e encenação. Ensaios sobre leitura*, p. 138-54, 2005.

ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE RESENHAS ACADÊMICAS

Anne Carrolline Dias Rocha Prado (UESB)⁴⁶
annerochaprado@gmail.com

Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)
marciaoereirad@yahoo.com.br

Sandy Tavares de Almeida (UESB)
sandyalmeida11@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, analisaremos dados de processos de elaboração de quatro resenhas acadêmicas escritas por estudantes universitárias, com vistas a averiguar as diferentes estratégias de planejamento utilizadas por elas durante o processamento textual. Entendendo que escrever é um trabalho sócio-histórico que envolve empenho e reflexão e que é realizado em diversas etapas, tomamos como base para as nossas reflexões os modelos de escritura elaborados por Flower e Hayes (1980; 1981) e Prado (2019), e destacamos a etapa de planejamento que, segundo os autores, consiste em gerar e organizar ideias, recuperando conhecimentos na memória de longo prazo e estruturando-os de maneira a dar sentido à composição. Nossos dados comprovam que o planejamento pode acontecer de modo ordenado e completo ou fragmentado e desconectado, de maneira escrita ou abstrata, a depender de quem escreve, e, independentemente da estratégia utilizada, chega-se a um único objetivo: o texto pronto, demonstrando, assim, que escrever não é um processo estanque, rígido, linear e pré-definido, mas um trabalho controlado pelo sujeito escrevente, de acordo com suas estratégias e objetivos pretendidos.

Palavras-chave:

Planejamento. Resenha. Processamento textual.

ABSTRACT

In this work, we will analyze data from the elaboration process of four academic reviews written by university students, with the objective to ascertaining the different planning strategies used by them during text processing. Understanding that writing is a socio-historical work that involves effort and reflection and that is carried out in several stages, we take as a basis for our reflections the writing models developed by Flower and Hayes (1980; 1981) and Prado (2019), and we highlight the planning stage which, according to the authors, consists of generating and organizing ideas, retrieving knowledge from long-term memory and structuring them in order to give meaning to the composition. Our data proves that planning can happen in an orderly and complete

⁴⁶ O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro do Programa Interno de Bolsas de Pós-graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes Brasil – Código de financiamento 001.

way or fragmented and disconnected, in a written or abstract way, depending on who writes, and, regardless of the strategy used, a single objective is reached: the finished text, thus demonstrating that writing is not a watertight, rigid, linear and pre-defined process, but a work controlled by the writing subject, according to their intended strategies and objectives.

Keywords:

Planning. Review. Text processing.

1. Introdução

A prática de escrita, diferente do que muitos pensam, não é uma tarefa fácil, que exige apenas técnica ou dom. Um texto escrito não é fruto de uma inspiração repentina, ou de uma habilidade sobrenatural para transformar ideias em palavras de modo coerente. Na verdade, escrever é uma tarefa que demanda muito esforço e reflexão e, desse modo, um texto é o resultado de um trabalho intenso que envolve diversas etapas: por trás de um texto escrito existe um árduo processo de produção, em que o escrevente planeja, escreve, organiza e reorganiza, apaga, substitui etc. Conforme destaca Passarelli (2012), “escrever não é tanto uma questão de inspiração, mas de transpiração” (PASSARELLI, 2012, p. 44). Nessa perspectiva, neste trabalho, levamos em conta não apenas o texto pronto, mas, também, o que está submerso: as inúmeras operações que o sujeito realiza até que considere o seu texto pronto.

De acordo com Prado (2019), analisar essas operações nos permite compreender mais detalhadamente a relação que o escrevente mantém com o texto, com o gênero e com o discurso que o envolve e, dessa forma, podemos, também, compreender com maior facilidade a relação do sujeito com a linguagem. Em nosso caso específico, analisaremos o processo de construção de quatro resenhas acadêmicas escritas por quatro estudantes universitárias, observando as diferentes estratégias de planejamento utilizadas por elas para a construção de seus textos. Para isso, nos ancoramos teoricamente em Flower e Hayes (1980; 1981) e Prado (2019), que elaboraram modelos de escritura que apresenta e descreve as diferentes operações que um escrevente realiza para elaborar um texto.

Nas páginas que se seguem, buscaremos mostrar o trabalho que está submerso na versão final de um texto, desmistificando as ideias de dom e de inspiração, e revelando que o processo de escrita não é estanque, estruturado, linear: as etapas de escritura se realizam de acordo com as estratégias e objetivos de quem escreve e, independentemente das estratégias adotadas e dos objetivos pretendidos, chega-se a um único lu-

gar: o texto pronto.

2. Escrever é processo: as etapas de escritura

Na década de 1980, os pesquisadores norte-americanos Linda Flower e John Hayes inauguraram uma teoria do processo cognitivo de escrita, a partir da elaboração de um complexo modelo de processamento da escrita. Baseado em uma perspectiva cognitivista, o modelo foi produzido tendo em conta os trabalhos dos autores com protocolos verbais e destaca os processos mentais ativados e desenvolvidos pelo sujeito escrevente durante o processo de escrever.

Assim, os teóricos apresentam um modelo, cujas principais unidades de análise são processos mentais, organizados de maneira hierárquica, com unidades menores que não atuam de modo rígido e linear. As três grandes unidades que compõem este modelo são: (i) a situação de comunicação; (ii) a memória de longo prazo; (iii) os processos de escritura.

Em termos simplificados, a situação de comunicação está relacionada a todos os elementos externos ao produtor do texto; a memória de longo prazo diz respeito ao espaço mental onde todos os conhecimentos adquiridos ao longo da vida são armazenados, a exemplo de conhecimentos sobre o assunto do texto a ser produzido, sobre a audiência, sobre os esquemas de escrita, sobre os diferentes gêneros discursivos etc.; já os processos de escrita são tratados a partir de três outros processos básicos: (i) planejamento; (ii) redação; (iii) exame, controlados por um monitor, encarregado de regulá-los e decidir em que momento cada um vai atuar. Falemos apenas do processo de planejar, dado que é o que nos interessa mais de perto neste trabalho.

O planejamento, etapa do processamento da escrita que nos interessa mais de perto neste trabalho é, de acordo com Flower e Hayes (1980; 1981), o momento no qual o escrevente cria uma representação mental do conhecimento que utilizará na elaboração textual, e é composto por três subprocessos: (i) gerar ideias; (ii) organizar ideias; (iii) formular objetivos.

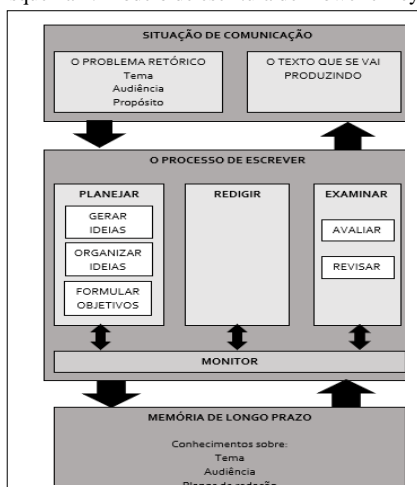
O subprocesso de gerar ideias envolve a recuperação de informações da memória longo prazo, as quais podem ser desenvolvidas, estruturadas, completas e organizadas, como também podem ser fragmentadas, desconectadas e, até mesmo, contraditórias. A organização das ideias é o

subprocesso, é o que dá sentido à composição, na medida em que é quando o produtor do texto estrutura as informações de acordo com as exigências da situação de comunicação. Ainda, no subprocesso de formular objetivos, o escrevente elabora as intenções que conduzirão o processo de composição.

Dito isso, é possível afirmar, então, que o planejamento acontece frequentemente de maneira mais abstrata e, por vezes, ao ser realizado de maneira escrita, é representado por um código visual ou perceptivo que será transformado em palavras no processo de redigir.

Abaixo, podemos observar o esquema elaborado por Flower e Hayes (1981) que mostra as três unidades e as subunidades presentes em cada uma delas:

Esquema 1: Modelo de escrita de Flower e Hayes.

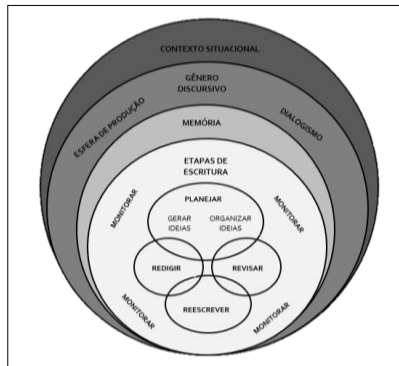


Fonte: Adaptado de Flower e Hayes (1981, p. 370).

Como vemos, o modelo de escrita proposto pelos pesquisadores americanos é bastante completo e detalhado; entretanto, conforme observa Prado (2019), falta a ele o aspecto discursivo. Sendo assim, a autora propõe a ampliação da proposta de Flower e Hayes (1980; 1981) e, tomando como base os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, reformula alguns aspectos do modelo anterior e acrescenta as concepções de dialogismo, de esfera de produção, de contexto situacional e de gênero discursivo, elaborando, assim, um modelo cognitivo-discursivo. Além

disso, ao invés de utilizar flechas para indicar as interações entre os elementos do esquema, a teórica faz uso de diagramas circulares que indicam que existe uma relação contígua entre as unidades que compõem o processo de escrever, e que as informações circulam em um processo não linear, conforme podemos verificar no esquema a seguir:

Esquema 1: Modelo de escritura de Prado.



Fonte: Prado (2019).

Prado (2019) explica que o contexto situacional é “uma contextualização ampla que envolve, além do entorno físico, empírico e imediato, os entornos sociais, culturais, históricos e políticos, além dos aspectos sociocognitivos dos interlocutores” (PRADO, 2019, p. 55), e, a partir dele, o gênero discursivo é escolhido. Tendo em conta o pensamento bakhtiniano, a autora explica que todo ato comunicativo (incluindo a construção de um texto) só é possível por meio de gêneros discursivos e é a escolha (consciente ou não) de determinado gênero que inicia a enunciação. Além disso, todo gênero é determinado pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera de utilização da língua. Em meio a essa relação, há ainda, de acordo com a pesquisadora, a relação com a memória, na qual estão arquivados todos os conhecimentos adquiridos nas relações e vivências pessoais e sociais.

As etapas de escritura, então, são realizadas, consoante Prado (2019), a partir de um contexto situacional, que determina o gênero (definido pela esfera de comunicação) e mobiliza os conhecimentos armazenados na memória de longo prazo. Assim, a autora divide as etapas de escritura em: (i) planejar; (ii) redigir; (iii) revisar; (iv) reescrever. Assim como fizemos no modelo apresentado anteriormente, trataremos apenas

da etapa de planejamento, considerando o foco do nosso trabalho.

Embora entenda a etapa de planejar de modo semelhante à Flower e Hayes (1980; 1981), Prado (2019) remove desta etapa o subprocesso de formular objetivos, pois, para ela, os objetivos são formulados no contexto situacional. Dessa forma, a pesquisadora define o planejamento como a etapa de “gerar e organizar ideias, recuperando informações na memória de longo prazo e estruturando-as de acordo com o contexto e, consequentemente, com o gênero que é produzido” (PRADO, 2019, p. 57).

Dadas essas explicações, passemos, então, para a análise dos dados processuais dos textos escritos pelas estudantes.

3. Captação e análise dos dados

O *corpus* que analisaremos neste trabalho é composto por dados do processo de construção de quatro resenhas acadêmicas elaboradas a partir do conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, pelas estudantes A., A.K., M. e S. Os textos foram redigidos em nosso computador, utilizando a ferramenta de criação e edição de textos *Microsoft Word*. Para a captação dos dados, recorremos ao *software OBS Studio* que registrou todas as ações realizadas no computador, além do áudio do aparelho e o áudio externo, para o caso de as estudantes oralizarem alguma ideia, gerando, ao final do registro, um vídeo com as informações capturadas.

De posse dos quatro vídeos, analisamos as operações realizadas pelas escreventes e elaboramos perguntas para serem feitas a cada uma, questionando-as sobre os motivos que as levaram a apagar, a substituir, a escrever determinada coisa, a modificar etc. É o resultado dessas entrevistas que apresentaremos aqui. Primeiro, vamos discutir os dados processuais de A., em seguida, os de A.K., logo após, examinaremos as falas de M. e, por último, os dados de S.

Antes de analisarmos as entrevistas de A., precisamos informar que, enquanto fazia a primeira leitura do texto que serviu de base para sua resenha, a estudante fez diversas marcações de alguns trechos e palavras e escrevendo alguns comentários como “descrição”, “2x”. Esses “rabiscos” revelam a principal estratégia de planejamento que a escrevente utilizou para escrever o seu texto.

Ao ser questionada a respeito de um acréscimo que fez em sua re-

senha, A. reporta às essas marcações e comentários. Vejamos:

Entrevista com A.

Pesquisadora: Você escreve “E, também, por não ter o cuidado de presentear, mesmo que fosse com os livros mais baratinhos, suas colegas. Ao invés disso, escolhia os cartões postais da própria cidade em que elas viviam, qual seja: Recife, e escrevia palavras aleatórias como ‘saudade’” sem fazer quase nenhuma mudança. Ao escrever essa parte, você já tinha toda ela em mente? O que você pensou para elaborá-la?

A.: Já. Já tinha isso em mente, porque, no texto-base, eu já tinha analisado isso... Os indícios do meu esquema, né? Tá ali naquela folha. Então, as palavras aleatórias... que eu considero aleatórias, né? Foram riscadas.

Pesquisador: Você formula a ideia na medida em que lê o texto...

A.: Isso. Exatamente. Exatamente.

Como vemos, a estudante explica que, ao fazer as marcações e pequenos comentários na folha a parte, ela cria um esquema mental de como a sua resenha deverá ser estruturada. Segunda ela, na medida em que faz a leitura do texto-base, as suas ideias são geradas e, no processo de redação, elas vão sendo organizadas. Nesse sentido, lembramos que, de acordo com Flower e Hayes (1980; 1981), o planejamento pode ou não acontecer de maneira escrita e, quando acontece, essa escrita, não necessariamente é em forma de palavras ou de modo organizado e coerente. No caso de A., essa escrita é apenas alguns sublinhados, colchetes e palavras aparentemente aleatórias que são transformados em sentenças coerentes na medida em que ela põe em ação o processo de redigir. Podemos observar, ainda, que o subprocessos de gerar e organizar ideias são realizados pela escrevente em diferentes momentos.

Os dados de A.K. nos revelam uma estratégia diferente:

Entrevista com A.K.

Pesquisadora: Você inicia o parágrafo seguinte com *Desse modo, a crônica expõe o modo pelo qual a segunda menina utiliza de suas vantagens*. Ao reler, afirma “Não”, e decide fazer uma nova pesquisa sobre o texto. Assim, você dá um *enter* no trecho iniciado em *a crônica expõe*, colocando-o em segundo plano, e escreve, depois de *desse modo, como forma de vingança por ser a única a fugir de beleza*. Me fale um pouco sobre essas mudanças. Porque você escreveu, deixou num canto, e aí você retoma em cima de um jeito diferente.

A.K.: Eu costume fazer isso também: quando eu vou mudar uma coisa no texto, que eu não tenho certeza se vai ficar bom, eu procuro guardar ali, pra o caso de a mudança não ficar boa...

Pesquisadora: Ao invés de apagar definitivamente, né?

A.K.: Sim, sim.

Os dados apresentados nos mostram que a estudante gera e organiza as ideias para a sua resenha durante toda a elaboração textual. Em certos momentos, ao colocar em prática o processo de revisão, A.K. “deixa de

lado” certos trechos que já foram produzidos para que possa utilizá-los caso as novas ideais não funcionem na produção ou para retomá-los em outros momentos. De acordo com Prado (2019), a etapa de revisão consiste em rever o que já foi produzido, verificando a adequação ao contexto situacional e às normas gramaticais, e averiguando se as ideias transformadas em palavras estão funcionando no texto. Conforme salienta o autor, o processo de revisão pode levar à etapa de reescrita. Nesse processo de reescrita, um novo planejamento é feito, uma vez que novas ideias podem ser geradas e organizadas e antigas ideias podem ser reorganizadas. É o que acontece no processo de construção da resenha de A.K.

O planejamento de M., por sua vez, é conduzido pelo gênero que está sendo apreendido:

Entrevista com M.
Pesquisadora: Imediatamente após terminar o terceiro parágrafo, você se põe a escrever o que viria a ser o último, mas para em <i>A leitura do texto</i> , demorando um pouco para retomar. Você já sabia que esse seria o último parágrafo? O que você queria escrever nele?
M.: Sim. É. O último parágrafo é o final, né, você tá fechando o seu texto, então, e tinha em mente que...
Pesquisadora: Já era seu plano que aquele seria o último?
M.: Sim, sim... Que eu já falei... Inclusive, a citação que é do final do texto e tal. Então, já podia terminar.
Pesquisadora: E o que que você queria fazer nesse último parágrafo?
M.: Como próprio do gênero, eu queria falar, assim, o que o texto traz, rapidamente ali, e é... como é que fala? Indicar.

Podemos observar que M. planeja o seu texto de maneira abstrata, a partir da mobilização de conhecimentos armazenados na memória de longo prazo a respeito das características estruturais e estilísticas do gênero resenha acadêmica. De acordo com Motta-Roth (1995), avaliar e recomendar determinada obra são passos retóricos que, normalmente acontecem na construção de uma resenha. Esses passos, quase sempre, são realizados na parte final do texto. Sabendo disso, a estudante idealiza o plano geral da sua resenha, que irá determinar a organização interna do texto. Assim, ela decide que, no último parágrafo da sua produção, deveria colocar “o que o texto traz” (avaliar) e indicar a obra (recomendar).

Por fim, nos dados de S., vemos o planejamento acontecer de maneira escrita e de maneira abstrata e desordenada:

Entrevista com S.
Pesquisadora: Ao lado do trecho copiado, você escreve “falar sobre algumas obras publicadas, etc.”. Você estava registrando uma ideia para não esquecê-la? Você costuma fazer isso?

S.: É meu planejamento, na verdade.

[...]

Pesquisadora: Você começa outro parágrafo da seguinte maneira: *A angústia e a espera terminam por parte da esperançosa leitora, quando a mãe da outra criança descobre.* Antes de dar continuidade ao parágrafo, você volta ao anterior e acrescenta *afirmando que o emprestou a outros.* Por que você voltou ao outro parágrafo ao invés de continuar no que você estava fazendo?

S.: Eu não sei explicar. Isso acontece muito também. Muito mesmo... nos meus textos. É porque a ideia não sai. Acho que o planejamento, ele tá aqui ó. Então, o texto, ele tá todinho em minha cabeça. Então, eu não esqueço imediatamente aquele parágrafo não. Eu não esqueço aquele parágrafo de jeito nenhum. Ele tá ali ainda, eu sei que ele tá ali e precisa ser arrumado a todo momento. Ele precisa ser finalizado. Então, quando eu tenho alguma coisa, alguma ideia que se encaixa ali ou que precisa ser arrumado, eu volto imediatamente. Um processo de revisão o tempo inteiro.

Nos trechos expostos acima, é possível perceber que, enquanto redige o seu texto, a escrevente gera ideias e a anota na própria produção. Diferentemente do que faz A., S. faz anotações legíveis. Vemos, por exemplo, que a estudante escreve a ideia “falar sobre algumas obras publicadas, etc.”, para, depois, retomá-la (ou não) e organizá-la, afirmando que este é o seu planejamento. Mas, logo outra estratégia de planejamento pode ser notada: a escrevente conta que possui um plano mental da sua resenha e, enquanto a elabora, ideias para pôr esse plano em palavras vão sendo geradas e organizadas sem seguir uma ordem ou uma organização específica, confirmando o que postulam Flower e Hayes (1980; 1981) e Prado (2019): o planejamento pode acontecer tanto de forma abstrata, apenas como um processo mental, quanto como de forma escrita; no caso de S., ele acontece de ambas as formas. Os autores também afirmam que as etapas de escritura podem ocorrer em qualquer momento da elaboração textual: nos dados analisados, vemos o planejamento acontecer tanto no início da produção, como no decorrer de toda ela.

Em nosso *corpus*, encontramos inúmeros outros momentos em que A., A.K., M. e S. colocam o planejamento em ação utilizando diferentes estratégias. Entretanto, para não nos tornarmos repetitivos, julgamos que os dados que apresentamos até aqui e as discussões empreendidas sejam suficientes para traçarmos algumas conclusões. Sendo assim, damos por encerrada as nossas reflexões e, não próxima seção apresentamos as nossas considerações finais.

4. Conclusão

Neste trabalho nos propomos a investigar as estratégias de planejamento utilizadas por quatro estudantes universitárias na produção

de resenhas acadêmicas, tendo em vista que a escrita é um processo complexo que envolve diversas etapas, dentre as quais, destacamos a etapa de planejar.

Em nossas análises, pudemos observar que A., A.K., M. e S. utilizam estratégias de planejamento diferenciadas: a primeira faz marcações e comentários, de maneira a esquematizar o que será transformado em texto; já a segunda planeja seu texto de maneira abstrata, na medida em que a escreve e, no processo de revisão, ao invés de apagar definitivamente determinado trecho do texto, o deixa de lado para, a partir dele, gerar e organizar novas ideias; a terceira, por sua vez, conduz o seu planejamento, levando em consideração a estrutura composicional do gênero que está apreendendo; em contrapartida, a última estudante, além de realizar seu planejamento de maneira escrita, registrando algumas ideias, o faz, também, abstratamente enquanto redige e revisa sua produção.

Diante disso, podemos confirmar, primeiro, que o processo de escrita não é estanque, rígido, linear e pré-definido, e as etapas de escritura podem acontecer a qualquer momento durante a elaboração textual, de acordo com as estratégias e objetivos pretendidos pelo sujeito escrevente que controla a produção; segundo que a etapa de planejamento acontece de diferentes maneiras: ordenada, completa, fragmentada, desconectada, escrita, abstrata etc., e pode ser realizada a partir de diferentes estratégias, e, ainda assim, chega-se ao objetivo final: o texto pronto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, v. 32, n. 4, p. 365-87, 1981.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. Identifying the Organization of Writing Process. In: GREGG, Lee W.; STEINBERG, Erwin Ray. *Cognitive Process in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1990, p. 3-30.

MOTTA-ROTH, Désirré. *Rhetorical features and disciplinary cultures: A genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 1995. 357p.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO, Anne Carolline D. R. *Participação, negociação e escolhas: como acontece a escrita conjunta no processo de construção de uma resenha?*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2019. 154p.

ESTUDO DAS PREPOSIÇÕES: *DESDE* E *DESDE DE* AMPLIA
CONHECIMENTO DA LÍNGUA EM USO

Jane Silva dos Anjos (UESB)

auasca@hotmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)

adavgvstvm@gmail.com

RESUMO

As gramáticas normativas trazem uma gama restrita de conhecimento a respeito das preposições, limita-se em conceitos à luz da Morfologia, e indica regras de regência no estudo da Sintaxe. O ensino de Língua Portuguesa é limitado a uma lista de preposições e a formação por composição e contração. Este artigo visa realizar uma análise da preposição *desde* e *desde de*, tendo como *corpora* de investigação o Português Popular e o Português Culto da cidade de Vitória da Conquista-BA, assim, ampliar o conhecimento de língua tendo a preposição em uso como objeto de estudo. Através da Sócio-História é possível conhecer a história social da língua portuguesa, submetendo a um estudo sistemático da preposição *desde* e suas variações, e, para este fim, perfazendo o percurso histórico da mesma: com as preposições latinas *de* e *ex*, que deram origem a *desde*, até a sua consolidação na língua românica que corresponde à forma como a conhecemos, *desde*. Como aporte teórico, utilizamos a teoria funcionalista com enfoque no estudo do processo de gramaticalização sofrido pelas preposições *desde* e *desde de* e à Sociolinguística, na qual nos baseamos para as abordagens dos aspectos extralinguísticos presentes nos *corpora* e nos princípios da mudança linguística.

Palavras-chave:

Preposição. Gramática. Uso.

ABSTRACT

Normative grammars bring a restricted range of knowledge about prepositions, are limited to concepts in the light of Morphology, and indicate regency rules in the study of Syntax. Teaching Portuguese is limited to a list of prepositions and formation by composition and contraction. This article aims to carry out an analysis of the preposition *desde* and *desde de*, having as research *corpora* the Popular Portuguese and the Cult Portuguese of the city of Vitória da Conquista-BA, thus expanding the knowledge of the language having the preposition in use as an object of study. Through Socio-History it is possible to know the social history of the Portuguese language, submitting to a systematic study of the preposition *desde* and its variations, and, for this purpose, making the historical course of the same: with the Latin prepositions *de* and *ex*, which gave rise to origin and *desde*, until its consolidation in the Romance language that corresponds to the way we know it, *desde*. As a theoretical contribution, we use the functionalist theory with a focus on the study of the grammaticalization process suffered by the prepositions *desde* and *desde de* Sociolinguistics, on which we base ourselves for the approaches of the extralinguistic aspects present in *corpora* and in the principles of linguistic change.

Keywords:
Preposition. Grammar. Use.

1. Introdução

Este artigo trata do estudo da preposição *desde* e de sua variante *desde de*, tendo em vista as normas do português popular e culto do falar conquistense, as variações e mudanças linguísticas ocorridas no uso dessas preposições. As preposições, geralmente, recebem um estudo bem superficial no ensino de Língua Portuguesa, principalmente, no tocante à Morfologia. Esta análise aprofundada reserva uma preposição de uso menos frequente, *desde*, e através da Sócio-História, bem como das diversas visões trazidas pela Gramática Normativa, a Gramática de Usos e a Gramática de Texto, procura-se evidenciar que as preposições são indispensáveis para o funcionamento da língua.

No que tange à organização do trabalho, esta ocorrerá da seguinte maneira: o artigo será estruturado em sete seções. A primeira é esta que contém introdução, que aponta o objeto de estudo e os caminhos tomados neste estudo. A segunda seção com a parte histórica, ou seja, as preposições no tempo e no espaço. A terceira explicita o que dizem as gramáticas normativas e de que modo a preposição *desde* vai quebrando o paradigma formal. A quarta seção apresenta os aportes teóricos do Funcionalismo e da Sociolinguística. A quinta traz os procedimentos metodológicos. A sexta mostra a análise de dados. E a última com as considerações finais.

Compreendendo a necessidade deste estudo, entende-se que tal pesquisa torna-se um verdadeiro contributo para os estudos linguísticos do vernáculo da cidade de Vitória da Conquista-BA, uma vez que, caracteriza o uso de uma preposição específica, além de focalizar por meio da história a variação e posteriormente uma possível mudança linguística. Tal mudança envolve elementos sociais, sendo esses capazes de criar um novo vocábulo que se torna prescindível na construção linguística.

2. Sócio-história da preposição *desde*

As preposições assim como outros vocábulos da língua portuguesa são constituídas por processos de formação, estando localizadas num dado tempo e espaço. E com a preposição *desde* não teria o porquê de ser diferente.

A preposição *desde* é um morfema da língua portuguesa constituído por três morfemas românicos. Distintamente de outras preposições consideradas essenciais, a preposição *desde* não veio pronta do latim, dessa maneira, o que temos é fruto da mudança linguística ou reconfiguração de preposições.

No latim, as preposições utilizadas eram *de* e/ou *ex*. Passando para o português arcaico, a preposição *de* era seguida pela preposição *ex* resultando em *des*. E por sua vez, no português moderno havia a reunião da preposição *des* à preposição *de* até chegar à forma que conhecemos nos dias atuais (de *ex* < *des de* < *desde*).

A preposição latina *de* possuía um valor mais prototípico que dava conta da procedência pela parte superior (vindo de fora), enquanto o menos prototípico se referia à noção contrária. Na Vulgata, a saber, em São Jerônimo a preposição *de* pode indicar algo que vem de fora, de longe, aproximando-se, portanto, de *ex*.

A Gramática de Port-Royal utilizou de critérios funcionais e semânticos para compreender a natureza das preposições. Segundo Rubio (1976), a partir das frases podem ser retiradas algumas lições: uma delas é que havia um *continuum* de sentidos atribuídos ao uso da preposição latina *de*, e tais usos estavam condicionados aos fatores linguísticos como contexto, mas também estavam condicionados aos fatores não linguísticos ou extralinguísticos como a origem do autor (Virgílio, Ovídio, São Jerônimo).

Neste viés, considerando os sentidos atribuídos à preposição e aos fatores linguísticos e extralinguísticos, iremos apresentar a concepção de Maia (1986) e Machado (1967), bem como se valer de dicionários para realizar o referido estudo.

Para Maia (1986), a passagem de *des* para *desde* sofre uma clara influência de duas forças, sendo estas de ordem linguística e social. De ordem linguística, pela influência de “*antes de*” e “*depois de*”, visto que “*de ex*” passaria para “*des de*” resultando em *desde*. Já de ordem social, porque *des* começou a ser visto como um resquício do meio rural para o meio urbano, o que levaria a ser visualizado como forma popular e como tal estigmatizada⁴⁷.

Já Machado (1967, p. 793-94), observa que o *des* apesar de ser um

⁴⁷ O Galego atualmente generalizou a forma **desde**, mas ainda permite *des* em *desque* (MAIA, 1986).

resquício, possui a forma *desde que* tida como errônea pelos escritores laureados, sendo aconselhado, portanto, evitá-la e substituí-la por *desque*. Conforme D. Duarte o *desde* seria criação legitimamente portuguesa, baseado nas formas latinas *de* e *ex*, já que *desde* não se encontra nem no Latim Vulgar, nem nas outras línguas românicas.

Por sua vez, nos dicionários do século XIII, como o de Bluteau (1712, p. 123), o *desde* é apresentado como uma partícula que situa o referente no tempo e no espaço, demarcando assim a distância. Uma acepção que será repetida nas edições sucessivas do *Dicionário de Antônio Morais Silva*, cuja edição de 1918 afirmara que “(...) termo (que denota) donde se mede, ou determina algum espaço, servido de baliza ou metro e época a coisa significada pelo nome que se lhe segue” (SILVA, 1918, p. 20).

No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), a origem de *desde* é confirmada a partir de ([*de* + *ex*] > *des* + [*de*] *desde*). Sendo inegável que *desde* passou a assumir um dos sentidos da preposição *de*, especializando-se em indicar o “(...) movimento de afastamento de dado limite” (HOUAISS, 2001, p. 973), antepondo-se, a vocábulos, a sintagmas e a orações, estabelecendo desse modo, uma relação dita subordinante.

Quanto aos sentidos atribuíveis ao *desde*, temos: movimento ou extensão com relação a um dado ponto no espaço; movimento ou extensão a partir de um determinado tempo e ordem gradativa.

Por meio desses sentidos é possível perceber a mudança gradual na forma, o que indica mudança de sentido, tornando a preposição *desde* menos gramaticalizada para uma forma mais gramaticalizada, tendo assim um *cline* semântico-funcional presente na forma. Segundo Hopper e Traugott (2003, p.6) esse *cline* estaria relacionado não à mudança de categorias, mas a uma série de transições graduais. Sem mencionar, elementos sociais que interferem na língua e faz com que haja mudanças no decorrer do tempo. Falaremos mais especificamente sobre esses aspectos na seção seguinte intitulada *Funcionalismo e Sociolinguística*.

3. O que dizem as gramáticas

As gramáticas normativas levam em consideração prioritariamente a linguagem escrita, principalmente no que corresponde à Literatura Clássica, visto que nela se encontram os bons exemplos de usos autorizados. Recorrer à tradição gramatical é, portanto, verificar o que o cânone da

língua prescreve como bom uso e como tal torna-se elemento balizador para o ensino e até para o surgimento de estereótipos linguístico-culturais.

Inicialmente, a preposição *desde* vem quebrar de certo modo o paradigma formal proposto pela tradição de que as preposições devam ter antecedentes. Tal como um advérbio, a preposição *desde* pode ou não possuir o alegado antecedente esperado ou preceituado pela tradição, o que poderia ser um resquício da época em que fora uma locução.

O sentido primeiro de *desde* relaciona essa preposição ao espaço. A ideia de ponto de partida no espaço pode ser claramente vista ao analisarmos exemplos de uso da preposição *desde*: *Veio a pé desde sua casa.* (┌ desde →); *A multidão se estendia desde o centro até a periferia da cidade.* (desde → até ┘).

Em relação à ideia de tempo expressa pela preposição *desde*, podemos perceber que ela corresponde a “a partir de”, “a datar de”: *Desde ontem até hoje*; *Desde que horas você está aí?*

A gradação (Cf. HOUAISS, 2001) ou a continuidade (Cf. CARNEIRO, 1957) expressa pela preposição *desde* é uma das funções que essa preposição explicita advinda da sua composição pela preposição “de”. Ambos os autores asseveram que nessa relação de gradação ou continuidade a presença de “até” ou de “a” é elemento limitador ou de “acabamento” (Cf. CARNEIRO, 1957, p. 422), como indicam os exemplos abaixo: *Estavam lá desde [de] ministros aos mais humildes funcionários*; *Desde[Do] o mais alto ao mais baixo*; *Tentou tudo, desde [da] a calúnia até o suborno.*

Vemos, ainda, que em tal sentido a preposição *desde* se configura como um advérbio. O mesmo ocorre quando a preposição se torna base para locução conjuncional (*desde que*, *desde quando*), e os valores podem agregar novos valores (nuances ou matizes) como condição, causa e ironia.

Para Cunha e Cintra (1985), *desde* passou a destacar o ponto de partida (intensivo da preposição *de*), uma espécie de função espacial extensiva daquela preposição. Assim, *desde* formaria com a palavra que lhe sucede um todo indissociável, perdendo sua mera função relacional para assumir, mesmo com a ideia de lugar, um todo significativo, in casu, intensivo, outra forma de interpretar o valor gradativo (Cf. HOUAISS, 2001) ou continuativo (Cf. CARNEIRO, 1957).

A Gramática de Usos de Maria Helena de Moura Neves abre um amplo caminho para reflexões. Inicialmente, Neves (2001, p. 18) contraria em seu discurso aquilo que postulam os dicionários em relação às preposições. Segundo a pesquisadora, os dicionários, em suas entradas, afirmam que as preposições possuem diversos sentidos, o mesmo tratamento que dá, por exemplo, aos nomes. A juízo de Neves (2001), uma preposição precisa ser vista na esfera das relações e dos processos. Postula, portanto, que sejam observados, na descrição das preposições enquanto relações e processos, os seguintes itens: a) Significado unitário; b) Natureza dos dois termos em relação; c) Relação sintática entre o antecedente e o conseqüente; d) Traços semânticos dos dois termos em relação e a relação semântica estabelecida.

Em aditamento às reflexões expostas, devemos acrescentar que Castilho (2010, p. 597) reconhece inicialmente que a preposição desde tal qual “de” e a locução “a partir de” atuam como indicadoras de ponto inicial, a origem, quer em seu aspecto espacial quer em seu aspecto temporal. Em estudo anterior (2001), agora feito com Ilari, os dois pesquisadores afirmam que o sentido original de desde é espacial, mas que seu emprego se estendeu ao tempo, como é comum a outras preposições e que tal extensão de sentido se dera por metáfora: *Estou na rua desde ontem.* (┆ desde →).

O exemplo arrolado pelos autores é de relevância para demonstrar a premência manutenção de desde a despeito de ela (a preposição) poder em diversos casos ser substituída por “de”, “a partir de” e “a contar de”. Vemos que a preposição desde não poderia ser simplesmente substituída pela preposição “de” e para forçar-lhe a equivalência o utente precisaria de uma locução prepositiva, formada de elementos de continuidade, como a preposição “a” e os verbos “partir/contar”.

Por fim, Vilela e Koch (2001) discutem os valores das preposições e, para tanto, usam uma metáfora que julgamos pertinente à descrição. Para eles, o valor da preposição encontra-se “diluído” e nesse sentido há preposições que ficam “incolores” quando são exigidas por verbos, por substantivos, por adjetivos ou por advérbios. Tal situação levaria à necessidade de formarem elementos estruturais mais consistentes, num processo de adjunção, como ocorre, segundo os autores, com a preposição desde que se junta na estrutura frasal a “até”: (┆ desde → até ┆), ou seja, num novo cline semântico-funcional. Vilela e Koch (2001) reconhecem que os valores das preposições não são fixos, mas que os sentidos vão ser arrastados pelos substantivos e pelos adjetivos, levando-as a

um domínio temporal, local ou até a valores abstratos.

Algumas preposições especializaram-se na expressão de uma relação, mas a maior parte das preposições são polissêmicas, ou servem de suporte à sinonímia. Nesse sentido, a preposição “de” poderia indicar origem, mas teve que “dividir” tal valor com o desde. Por outro lado, desde pode ser substituído por de, especialmente nos casos de (\vdash desde \rightarrow até \dashv). Além disso, para os autores, é legítimo que a gradação do movimento ocorra se partimos de um ponto de vista onomasiológico, como no caso do movimento: *Vou até Lisboa; Vou a Lisboa; Vou para Lisboa; Venho de Lisboa; Falo desde Lisboa.*

Afirmam contundentemente que tais preposições apresentam um “movimento”, mas com especificações sêmicas, o que confirmaria o aspecto diluído da noção de movimento (Cf. VILELA; KOCH, 2001, p. 256). No caso específico da preposição desde, a semântica explica que tais preposições que indicam tempo se entrecruzam com outros elementos para exprimir o domínio nocional em várias modalidades.

Estudos recentes (Cf. NEVES, 2000; ILARI; CASTILHO, 2001; CASTILHO, 2010; VILELA; KOCH, 2001) reconhecem que elas têm um sentido mais amplo e, portanto, uma maior variabilidade de uso. Ao contrário das gramáticas tradicionais que tendem a enquadrar as preposições em conjuntos, a abordagem Linguística visa a analisar as preposições individualmente, porém, sem deixar de ressaltar a importância das categorias para o reconhecimento das preposições.

Não poderíamos finalizar esta seção sem fazer referência ao estudo feito por Martelotta (2010) para quem, ao analisar a noção categorial metafórica, presente também na preposição desde, observar que “para expressar funções abstratas, são recrutadas entidades concretas” em que se justifica por um princípio básico para estruturar noções cognitivas: o princípio da exploração de velhos meios para novas funções (Cf. MARTELOTTA, 2010, p. 52-3). O processo de mudança linguística sofrida pela preposição desde, os clines semântico-funcionais e a unidirecionalidade apontam a gramaticalização sofrida.

4. Funcionalismo e Sociolinguística

Conforme um estudo realizado por Castilho (2012), o funcionalismo estaria centrado numa perspectiva de linguagem a ser compreendi-

da em sua interação social, dando-se enfoque aos eventos reais de fala. Dessa forma, a língua se constitui de um instrumento de comunicação que serve para descrever e analisar como as pessoas falam em situações reais e não em situações presumíveis, levando assim ao pesquisador a traçar a competência comunicativa dos falantes.

A competência comunicativa é muito importante na construção e interpretação das estruturas linguísticas, pois por meio dela o falante é capaz de dominar não somente a gramática de sua língua, mas também saber quando falar e quando não falar, bem como qual variedade utilizar numa dada situação comunicativa. Nesse sentido, “(...) a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua, ou seja, a estrutura é motivada pela situação comunicativa” (CUNHA *et al.*, 2003, p. 29).

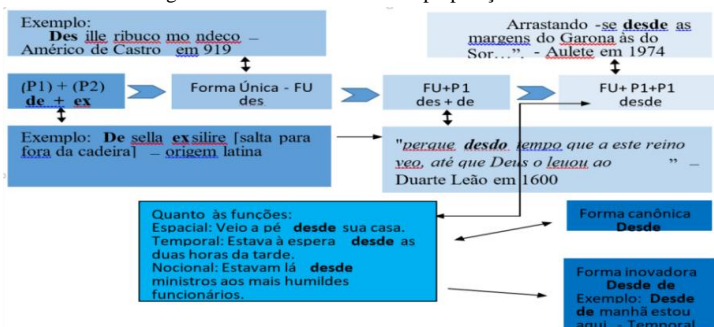
Ao tratar dessa Linguística funcional, cabe nos atentar para o processo de gramaticalização. A gramaticalização dentro do Funcionalismo estuda a difusão linguística da mudança, que espalha de forma gradual, relacionando os fenômenos linguísticos ao uso dentro da sociedade.

Com a intenção de verificar o indício de gramaticalização, Hopper (1993) propõe cinco princípios para o enquadramento de determinado vocábulo, sendo estes: princípio da divergência, princípio da especialização, princípio da persistência, princípio da estratificação, e por fim, princípio da categorização. Contudo, neste estudo, será utilizado apenas os três primeiros princípios.

No princípio da divergência a forma lexical que ocasiona o processo de gramaticalização se mantém como elemento autônomo, preservando as propriedades originais, porém, estando passível de sofrer novos processos de gramaticalização. Hopper (1991) acredita que tal item pode estar sujeito a qualquer mudança, inclusive a novo processo de gramaticalização, visto que o item preservado entra em divergência em relação ao item gramaticalizado que o originou, sendo isto observado no organograma (fig.1).

Esse organograma evidencia o percurso evolutivo do nosso objeto de estudo, ou seja, da proposição *desde* e de sua variante *desde de*.

Figura 1: Percurso evolutivo da preposição *desde*.



Fonte: Elaboração própria.

Conforme organograma, pode ser verificado que há divergência nas formas *desde de* com a forma canônica *desde*. Assim sendo, podemos supor que esta encontra-se em processo de ocorrer uma nova gramaticalização.

No princípio da especialização ocorre um estreitamento da escolha, sendo isto verificado através da forma *desde de*. *Desde de* é a forma especializada da preposição *desde* e por esse motivo estreita o direcionamento de variados sentidos, tais como, espaço, tempo e noção, para apenas o sentido de tempo.

No princípio da persistência há a permanência de alguns traços semânticos da forma-fonte na forma gramaticalizada. O item original continua o mesmo, embora a forma tenha passado pelo processo de gramaticalização se aderindo à forma gramaticalizada. No organograma que foi ilustrado, pode ser observado que preposição *desde* mesmo passando por um processo de variação e posteriormente mudança, insiste em manter a ideia original das preposições latinas de movimento que lhe deram origem, quer seja de espaço ou tempo.

Após a explanação sobre a teoria funcionalista, vamos recorrer agora para a teoria da Sociolinguística, considerando suas contribuições tanto nos estudos referentes à linguagem, como também no processo investigativo das preposições em estudo.

A Sociolinguística é um ramo da linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades. Por esse motivo, conforme Silva-Corvalán (2001), partindo de uma perspectiva laboviana, por comunidade, ou melhor, “comunidade linguística”, entende-se um conjunto de indivíduos

que compartilham “regras” que regulam a conduta linguística em distintas situações.

Nesse sentido, a Sociolinguística acaba priorizando uma estrutura linguística correlacionada aos fatores sociais e extralinguísticos, visto que a língua possui uma gramática constituída por regras variáveis, tornando possível assim sua descrição e a inter-relação entre os elementos internos e externos.

Para que aconteça tal descrição e inter-relação, a Sociolinguística dispõe de abordagens capazes de relacionar teoria a dados empíricos. Através desses dados, pode ser verificado problemas de mudança, cujas respostas são importantes para a Sociolinguística. Sendo alguns destes problemas, os seguintes: encaixamento e transição.

Conforme Lucchesi (2004), o qual interpreta Labov (2006 [1972]), o encaixamento estaria relacionado a ideia dos fenômenos linguísticos que podem se encaixar ou inter-relacionar a outros fatores linguísticos, estilísticos e sociais.

Verticalizando o pensamento de Lucchesi (2015), podemos verificar que o encaixamento pressupõe fases contínuas de covariação, ou seja, de embates/lutas entre formas vivas na comunidade de fala. A formação do *desde* destacou-se por uma fase em que a forma *des* era tida como a usual, havendo censura explícita à repetição da preposição de aposta ao *des*. *Desde* e *des* sobreviveram por alguns séculos e, posteriormente, a forma *des* passou a ser não mais utilizada, prevalecendo a forma outrora “redundante”.

A transição, por outro lado, apontada por Labov (1972) ocorre de maneira contínua, havendo fases intermediárias, as quais coexistem e concorrem, diminuindo progressivamente o uso de uma variante em relação a outra até que a mudança seja efetivada (Cf. COELHO *et al.*, 2015, p. 101).

Após apresentar os aspectos relevantes do Funcionalismo e da Sociolinguística que fundamentaram nossa teoria, nos dedicaremos na seção seguinte a discorrer sobre os procedimentos metodológicos.

5. *Procedimentos metodológicos*

Para a realização da análise, será feito um levantamento bibliográfico em dicionários, gramáticas (históricas, normativas, descritivas), ma-

nuais dialetológicos e filológicos, textos específicos de dialetologia do Português do Brasil. Além disso, será utilizado o método indutivo-dedutivo e sociolinguístico.

Os *corpora* utilizado é do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e Sociofuncionalismo – Grupo Janus, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, nas variedades do português popular (menos de 5 anos de escolarização) e culto (mais de 11 anos de escolarização) de Vitória da Conquista-BA.

As ocorrências extraídas foram da preposição *desde* e de sua variante *desde de*, levando-se ainda em consideração os aspectos linguísticos e extralinguísticos (sexo, escolaridade e faixa etária).

Por fim, a pesquisa conta com uma ferramenta de software: o programa *GoldVarbX*, que gera dados quantitativos para análise e comparação de forma mais precisa.

Após apresentar os procedimentos metodológicos nesta seção, passaremos para a análise propriamente dita.

6. Análise dos dados

Na análise realizada, nos ateremos ao processo de gramaticalização sofrido pela preposição *desde* e de sua variante *desde de*, bem como aos aspectos linguísticos e extralinguísticos referentes ao falar conquistense.

De acordo com a análise, a forma mais recorrente é a variante *desde de* (não canônica) que não se encontra em nenhum dicionário. O processo de variação acabou desencadeando a mudança, sendo *desde de* uma variante de *desde*. Se houver, a mudança será muito mais lenta, visto que o nível de gramaticalização e frequência de uso são baixos.

Contudo, *desde de* é considerada a forma mais inovadora, além de ser a mais recorrente, visto que o falante escolhe a inclusão da preposição *de* por ser mais dinâmica e indicar particularidades que a preposição *desde* sozinha não daria conta.

Tendo em vista as preposições *desde de* e *desde*, serão observados por meio das tabelas 1 e 2, gráfico 1 e 2, alguns dos aspectos referentes ao uso de tais preposições no falar conquistense.

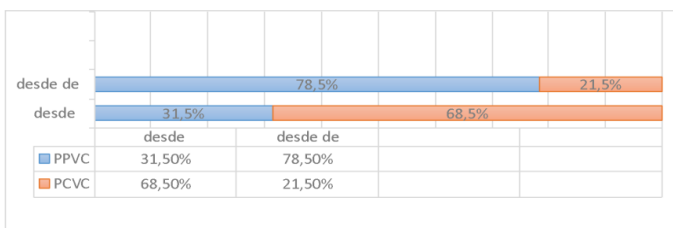
Tabela 1: Ocorrências do *desde* e *desde de* no Português Popular e Culto.

Preposição	Ocorrências	Percentual
Desde	76/91	83,5%
Desde de	15/91	16,5%

Fonte: Elaboração dos autores.

Conforme a tabela 1 é possível verificar que há um número expressivo de ocorrências com a forma *desde de* (15). Sendo que, *desde de* não é uma estrutura canônica, e portanto, se contrapõe a hipótese de que tal estrutura seria utilizada somente pelos falantes do português popular.

Gráfico 1: Comparativo *desde* e *desde de* nos corpora PPVC e PCVC .



Fonte: Elaboração dos autores.

De acordo com os dados do gráfico 1, a estrutura *desde de* também ocorre no Português Culto de Vitória da Conquista. Nota-se que o *corpus* do português culto se apropria da forma mais inovadora. no entanto, ao isolarmos as ocorrências na comparação entre as duas estruturas, percebemos que no português popular temos uma frequência maior de *desde de* (78,5%) do que no português culto em relação ao uso da preposição *desde* (68,5%).

Relacionado às funções do *desde de* e *desde* em Vitória da Conquista, verifica-se na tabela 2 que *desde de* não aceita outra função a não ser a temporal. Diferentemente *desde* que apresenta as funções temporal, espacial e nocional.

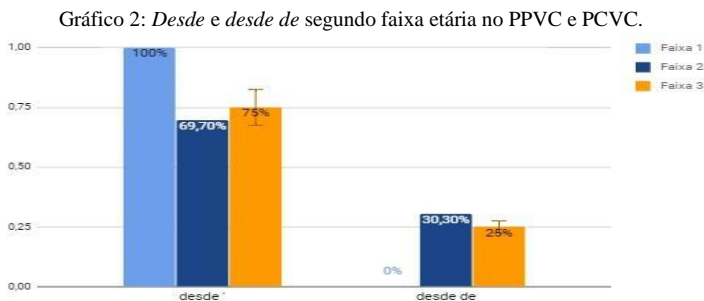
Tabela 2: Comparação *desde* e *desde de* referente à função no PPVC e PCVC.

	Desde	Percentual	Desde de	Percentual
Tempo	70/76	92%	15/15	100%
Espaço	3/76	4%	0/15	0 %
Noção	3/76	4%	0/15	0 %

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere a faixa etária dos conquistenses, foi observado no gráfico 2 que a preposição *desde de* é preferível pelos adultos e idosos. E por sua vez, *desde* (canônica) é preferida pelos mais jovens

(100%).



Fonte: Elaborado pelos autores.

Já em relação ao sexo dos falantes de Vitória da Conquista, as mulheres tendem a preservar a forma canônica *desde* por geralmente, levar um estilo de vida mais reservado. Por outro lado, os homens, tendem a utilizar as formas não-canônicas e, portanto, são os que realizam *desde de*.

Os falantes de Vitória da Conquista, do sexo masculino (58,2%), utilizaram as preposições estudadas. Mais notável é quando dividimos o percentual geral, onde temos 89,5% usando a preposição *desde*, constando com as mulheres que representam apenas 10,5% das ocorrências. Se compararmos ao uso de *desde de*, as mulheres tendem a realizar mais do que a forma prototípica (20,8%). Desse modo, conclui-se que os homens realizam mais as preposições *desde* e *desde de*, as mulheres preferem mais *desde de* do que a forma canônica.

7. Considerações finais

Este trabalho apresentou um estudo acerca da preposição *desde* e de sua variante *desde de* no falar conquistense, possibilitando assim, um melhor aprofundamento sobre a história social da Língua Portuguesa. Uma história constituída pelo português culto e popular e que contribuiu para a compreensão dos usos e das formas empregadas da preposição *desde* e de sua variante *desde de*.

Por meio da análise que foi realizada com as preposições *desde de* e *desde* no falar conquistense, observou-se que *desde de* não se restringe somente ao português popular, mas sim pode ocorrer no português culto.

Além disso, no tocante à função, *desde de* assume apenas a função temporal, diferindo-se, portanto, de *desde*, que assumem as funções de tempo, espaço e noção. No que diz respeito à faixa etária, a forma *desde de* é preferida entre adultos e idosos e *desde* é preferida entre os mais jovens. Já relacionado ao sexo, foi perceptível que os homens utilizam mais o *desde de* e as mulheres tendem a usarem o *desde*. No entanto, as mulheres preferem muito mais a forma não canônica do que a canônica.

Portanto, entendendo a importância do estudo das preposições, esperamos que este artigo possa auxiliar as futuras análises sobre as preposições e que contribua com a delimitação do mapa linguístico do Português Culto e Popular de Vitória da Conquista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAULD, A.; LANCELOT, C. *Gramática de Port-Royal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BLUTEAU, R. *Vocabulario Portuguez e latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712. v. 3.

BOLINGER, B. *Meaning and Form*. London: Longman, 1977.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

COELHO, I. L. *et al.* (Org.). *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2015.

CUNHA, M. A. F. da. *et. al.* Pressupostos teóricos fundamentais. In: _____. *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 29.

HOPPER, P. J. *On some Principles of Gramaticization*. Pittsburgh, Pensilvânia: Carnegie Mellon University, 1991.

_____; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____; _____. *Gramaticalization*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- LABOV, W. *Padrões sociolingüísticos*. Trad. de M. Bagno; M.M.P. S-cherre; C.R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2006 [1972].
- LUCCHESI, D. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da língua moderna*. São Paulo: Parábola, 2004.
- MACHADO, J. P. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 2. ed. Lisboa: Confluência, 1967.
- MAIA, C. A. *História do Galego-Português*. Fundação Calouste Gulbenkian: reimpressão da edição do INIC, 1986.
- MARTINET, A. *Elementos de lingüística geral*. 2. ed. rev.. Madrid: Gredos, 1969.
- NASCENTES, A. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete*. 3. ed. Lisboa: Delta, 1974. (V. 5)
- NEVES, M. H. M. *A Gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- RAVIZZA, P. J. *Gramática Latina*. 9. ed. Niterói: Escolas Profissionais Salesianas, 1940.
- RUBIO, L. *Introducción a La Sintaxis Estructural del Latin VII*. México: Ariel, 1976.
- SILVA, A. M. *Grande Dicionario da Lingua Portuguesa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Empreza Litteraria Fluminense, 1918. (V. 1)
- SILVA-CORVALÁN, Carmen. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press. 2001.
- TARALLO, F. *A Pesquisa Sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1997.
- WILSON, V.; MARTELOTTA, M. E. Arbitrariedade e iconicidade. In: MARTELOTTA, M.E. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

**ESTUDO DO “ÊXITO” ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL
DE ALAGOAS, CAMPUS SANTANA DO IPANEMA**

Adóbson Melo Rodrigues (IFAL)

amr2@aluno.ifal.edu.br

Ana Lúvia Ritir Quintela (IFAL)

alrq1@aluno.ifal.edu.br

Odaír José Silva dos Santos (IFAL)

odair.santos@ifal.edu.br

RESUMO

O acesso à educação, via Instituto Federal, permite com que regiões e contextos específicos tenham a oportunidade do aprimoramento para o desenvolvimento da formação integral do sujeito, possibilitando que o mesmo atue em sua comunidade. Este trabalho tem como objetivo discutir os conceitos de ‘êxito’ no contexto educacional, especificamente, no âmbito do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Santana do Ipanema; além disso, problematizamos o papel dos cursos técnicos concomitantes ao ensino médio no horizonte de expectativas dos estudantes. Para tanto, utilizamos como recorte teórico-metodológico estudos de duas áreas: educação e Linguística Cognitiva. Diante da pesquisa realizada, constatam-se as nuances entre os conceitos de ‘êxito’ e que suas construções de sentidos estão para além de conversões quantitativas.

Palavras-chave:

Educação. Êxito. Instituto Federal.

ABSTRACT

Access to Education, via Federal Institute, allows regions and specific contexts to have opportunity to self-improvement for the development of a holistic formation of the subject, allowing it to act in its community. The objective of this study is to discuss the concept of ‘success’ in the educational context, specifically, at the Federal Institute of Alagoas – Santana do Ipanema Campus. On the same hand, we have problematized the role of the technical courses integrated to the high school experience in the students’ expectations horizon. For this purpose, we have used theoretical and methodological cut out studies from two areas: Education and Cognitive Linguistics. In view of the research conducted, we could see the nuances between the concepts of ‘success’ and that its constructions of meaning are beyond quantitative conversions.

Keywords:

Education. Success. Federal Institute.

1. Introdução

A fundação dos Institutos Federais de Educação (IFs) no Brasil (2008) trouxe um grande impacto social, econômico e tecnológico para a

formação cidadã de muitos indivíduos, à medida que, conforme a Lei 11.892 (2008), os institutos têm a finalidade de “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”. Diante disso, criou-se um ambiente com objetivos de ofertar educação pública de qualidade social com ênfase no acesso, na permanência e na formação de qualidade.

Em primeira instância, o acesso à educação, via Instituto Federal, permite com que regiões e contextos específicos tenham a oportunidade de aprimoramento para o desenvolvimento da formação integral do sujeito, possibilitando que o mesmo atue em sua comunidade.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir os conceitos de ‘êxito’⁴⁸ no contexto educacional, especificamente, no âmbito do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Santana do Ipanema, além de problematizar o papel dos cursos técnicos concomitantes ao ensino médio no horizonte de expectativas dos estudantes. Para tanto, este texto divide-se em três partes: inicialmente são apresentadas as características do IFAL e do *campus* Santana do Ipanema; a seguir, discutem-se os diferentes conceitos de êxito na lexicografia e nas teorias da educação; por fim, há a apresentação, a análise e o debate dos dados levantados durante a pesquisa.

2. Caracterização: o IFAL e o *campus* santana do ipanema

O Instituto Federal de Alagoas (IFAL) está localizado no estado de Alagoas, região Nordeste do Brasil, ocupando espaços nas três mesorregiões, Leste (litoral), Agreste e Sertão. Conforme o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (2019), são características geopolíticas que envolvem a instituição:

O Ifal está situado no Estado de Alagoas, que ocupa uma área territorial de 27.848,14 km², correspondendo a 1,8% da região Nordeste (a qual representa 18% do território brasileiro). Alagoas tem como limites os estados de Pernambuco, Sergipe e Bahia. Sua divisão político-administrativa é composta por 102 municípios, agrupados em três mesorregiões: Leste Alagoano, Agreste Alagoano e Sertão Alagoano. (IFAL, 2019, p. 28)

⁴⁸ Em Linguística Cognitiva, utilizamos expressões em versalete para referir conceitos ou estruturas de natureza conceitual, aspas simples para mencionar itens lexicais e aspas duplas para mencionar vocábulos (retirados de contextos de uso).

Dessa forma, compõem a instituição os seguintes campi: Benedito Bentes, Coruripe, Maceió, Maragogi, Marechal Deodoro, Murici, Penedo, Rio Largo, São Miguel dos Campos, Satuba e Viçosa (localizados no Leste); Arapiraca e Palmeira dos Índios (localizados no Agreste); Batalha, Piranhas e Santana do Ipanema (localizados no Sertão). Fazendo uma análise crítica desse panorama, verificamos a expansão dos campi, em sua maioria, na mesoregião Leste, no entorno da capital e centros urbanos maiores, o que já mede uma política pública mais ampla e direcionada a regiões desenvolvidas do estado (ou subdesenvolvidas), deixando Agreste e Sertão com uma expansão a desejar, dadas suas demandas e realidades socioeconômicas.

Dando destaque à mesorregião do Sertão, destaca-se que sua economia “está baseada principalmente na pecuária, com a criação de caprinos e bovinos, abrigando a principal bacia leiteira do estado” e, além disso, “na agricultura, os principais produtos são o feijão e a mandioca, além do arroz cultivado no baixo São Francisco” (PDI, 2019, p. 37).

No espaço socioeducacional ocupado pelo IFAL no Sertão de Alagoas, notamos a oferta de 622 vagas nos campi do sertão. Em face disso, as demais mesorregiões contam com um número de entradas notoriamente superior, sendo 964 no Agreste e 4966 no Leste.

Assim, o campus Santana do Ipanema atua no Sertão Alagoano, com um ingresso anual de 266 estudantes com diferentes características, sendo o processo seletivo dado por meio de uma Prova de múltipla escolha, elaborado, organizado e aplicado pela reitoria da própria instituição. No referido campus, assim como nos demais, é adotada uma política de ingresso pautada nas seguintes distribuições de vagas: Ampla Concorrência; Pretos, Pardos ou Indígenas (renda per capita até 1,5 salário mínimo); Outras Etnias (renda per capita até 1,5 salário mínimo); Pretos, Pardos ou Indígenas (renda per capita acima de 1,5 salário mínimo); Outras Etnias (renda per capita acima de 1,5 salário mínimo); PcD – Pessoa com Deficiência.

O campus oferta, presencialmente, três cursos: Administração e Agropecuária (na forma integrada concomitante ao Ensino Médio) e Agropecuária (na forma subsequente). A cidade onde está localizado tem uma população estimada de 47.654 habitantes, com índice de população ocupada de 9,6% e, ainda, com percentual da população com rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salário mínimo, conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Para além disso, a

instituição recebe discentes de diferentes localidades da mesorregião: Cacimbinhas, Canapi, Carneiros, Dois Riachos, Major Isidoro, Maravilha, Olho d'Água das Flores, Olivença, Ouro Branco, Pão de Açúcar, Poço das Trincheiras, São José da Tapera e Senador Rui Palmeira. Nesse passo, torna-se de suma importância estratégias de avaliação institucional em diferentes esferas, como explica Libâneo (2018):

A avaliação institucional é uma função primordial do sistema de organização e gestão dos sistemas escolares e das escolas. Essa avaliação, também chamada de administrativa, visa à obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a profundidade dos cursos e dos professores etc., com o objetivo de emitir juízos valorativos e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição. (LIBÂNEO, 2018, p. 199)

Na sequência, registramos os municípios de abrangência do campus, bem como sua respectiva população, *renda per capita* (Média obtida apenas com base nos trabalhadores formais) e IDEB (Índice de Desenvolvimento na Educação Básica) de cada um, conforme dados gerados e divulgados pelo IBGE.

- a) **Cacimbinhas** – *População*: 10.858 – *Renda per capita*: 1,7 salários mínimos – *IDEB*: 5,0 (anos iniciais) e 4,4 (anos finais).
- b) **Canapi** – *População*: 17.722 – *Renda per capita*: 1,6 salários mínimos – *IDEB*: 4,8 (anos iniciais) e 3,8 (anos finais).
- c) **Carneiros** – *População*: 9.081 – *Renda per capita*: 1,9 salários mínimos – *IDEB*: 4,4 (anos iniciais) e 3,7 (anos finais).
- d) **Dois Riachos** – *População*: 11.075 – *Renda per capita*: 1,8 salários mínimos – *IDEB*: 5 (anos iniciais) e 4,2 (anos finais).
- e) **Major Isidoro** – *População*: 19.804 – *Renda per capita*: 1,7 salários mínimos – *IDEB*: 4,4 (anos iniciais) e 4,1 (anos finais).
- f) **Maravilha** – *População*: 9.163 – *Renda per capita*: 2,2 salários mínimos – *IDEB*: 4,6 (anos iniciais) e 4,3 (anos finais).
- g) **Olho d'Água das Flores** – *População*: 21.688 – *Renda per capita*: 1,6 salários mínimos – *IDEB*: 4,4 (anos iniciais) e 3,5 (anos finais).
- h) **Olivença** – *População*: 11.624 – *Renda per capita*: 1,7 salários mínimos – *IDEB*: 4,0 (anos iniciais) e 3,3 (anos finais).
- i) **Ouro Branco** – *População*: 11.496 – *Renda per capita*: 1,8 salários

mínimos – *IDEB*: 4,3 (anos iniciais) e 3,1 (anos finais).

k) **Pão de Açúcar** – *População*: 24.399 – *Renda per capita*: 1,5 salários mínimos – *IDEB*:

– *População*: – *Renda per capita*: – *IDEB*: 4,4 (anos iniciais) e 3,7 (anos finais).

l) **Poço das Trincheiras** – *População*: 14.386 – *Renda per capita*: 1,9 salários mínimos – *IDEB*: 4,2 (anos iniciais) e 3,9 (anos finais).

m) **Santana do Ipanema** – *População*: 47.654 – *Renda per capita*: 1,9 salários mínimos – *IDEB*: 4,1 (anos iniciais) e 3,7 (anos finais).

n) **São José da Tapera** – *População*: 32.260 – *Renda per capita*: 2,3 salários mínimos – *IDEB*: 5,3 (anos iniciais) e 4,4 (anos finais).

o) **Senador Rui Palmeira** – *População*: 13.870 – *Renda per capita*: 2,0 salários mínimos – *IDEB*: 4,7 (anos iniciais) e 4,3 (anos finais).

Esses dados servem como base para traçar o perfil da comunidade a que o campus atende, levantando também indícios para as configurações dos níveis e desenvolvimento da educação no cenário regional, reproduzido em diversas outras regiões do país onde os institutos atuam.

3. “Êxito escolar”: conceitos e problematizações

Sobre a prática lexicográfica, Geeraerts (2009) propõe uma discussão na interface entre Lexicografia e Semântica Cognitiva, colocando em evidência três aspectos: “a importância dos efeitos prototípicos para a estrutura lexical, a intratabilidade da polissemia e a natureza estruturada da polissemia” (GEERAERTS, 2009, p. 56). Em primeiro lugar, os efeitos prototípicos podem tornar difusa a distinção entre informação semântica e informação enciclopédica. Em segundo, não há ainda na Lexicografia práticas que definam critérios para o tratamento da polissemia. Em terceiro, a Semântica Cognitiva pode contribuir no âmbito do fazer lexicográfico ao observar as ligações entre os diversos conceitos e um item lexical (Cf. GEERAERTS, 2009).

Complementando a Lexicografia, tanto a Linguística Cognitiva quanto a Semântica Cognitiva busca refletir sobre as estruturas lexicais, “prestando atenção, por um lado, a todas as formas de efeitos de prototipicidade no domínio semasiológico e, por outro lado, ao nível básico das hierarquias lexicais e outras formas de encrustamento conceptual no do-

mínio onomasiológico” (SILVA, 2010, p. 31).

Nessa perspectiva, torna-se relevante “ler” e “compreender” os sentidos dispostos em dicionários, à medida que dão uma dimensão sobre como diferentes conceitos são categorizados e usados por diferentes comunidades e diferentes membros de uma dada comunidade linguística.

Conforme o Dicionário Dicio, o item ‘êxito’ tem origem do latim *exitus* e, em seus registros, constitui os seguintes sentidos: “ação de sair, saída; morte, falecimento; resultado, sucesso, acontecimento, conclusão, termo, fim”.

Para esta pesquisa, então, foram consultados dois dicionários de língua geral, sendo um na versão *on-line*, o Dicionário da língua portuguesa AULETE, e outro na versão impressa: o Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa (Cf. FERREIRA, 2009). Os resultados estão dispostos no quadro a seguir.

Quadro 01: sentidos de ‘êxito’.

AULETE	1. Bom resultado; SUCESSO [Antônimo: fracasso] 2. Resultado, efeito final, consequência.
DICIO	1. Consequência, produto, conclusão. 2. Resultado gratificante; acontecimento bem-sucedido; sucesso.
MICHAELIS	1. Resultado final; consequência.
AURÉLIO	1. Resultado final, consequência, efeito. 2. Resultado satisfatório, feliz; bom-sucesso.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para além da lexicografia, a literatura própria, no âmbito das teorias de educação, constrói sentidos específicos para ‘êxito’, boa parte adjetivados pelo item ‘escolar’. Ainda, esses conceitos estão relacionados ao processo de avaliação escolar, com vistas a uma análise qualitativa e quantitativa da experiência escolar dos discentes.

Na sequência propomos alguns posicionamentos ligados aos diferentes conceitos de ‘êxito escolar’.

1. “No caso da pedagogia tradicional, por exemplo, assume-se a crença de que o educando deve *estar pronto aqui e agora*; em decorrência disso, no acompanhamento, ele simplesmente é classificado no ponto em que se encontra, seja ele satisfatório ou não” (LUCKESI, 2011, p. 62).

2. “O progresso quanto às capacidades necessita no mínimo ser percebido quanto aos aspectos motores, cognitivos, equilíbrio emocional, relação interpessoal e inserção social” (ANTUNES, 2013, p. 20).
3. “Os fundamentos de uma ação avaliativa mediadora também ultrapassam estudos sobre teorias de avaliação e exigem o aprofundamento em teorias de conhecimento e de desenvolvimento, bem como estudos referentes a áreas de conhecimento específicas” (HOFFMANN, 2019, p. 180-1).
4. “(...) o êxito e o fracasso escolar não se podem explicar unicamente a partir daquilo que a criança recebe – ou deixa de receber” (XYPAS; CAVALCANTI, 2020, p. 37).

Diante de diferentes conceitos e perspectivas, percebemos e defendemos que o ‘êxito’, seja ele interpretado dentro ou fora das teorias da educação, assume um valor complexo e multifacetado, à medida que pressupõe o envolvimento de diferentes sujeitos com marcas de cultura, identidade e visões de mundo diferentes. Apesar disso, ponderamos a necessidade de se pensar e refletir criticamente sobre as dimensões das teorias que envolvem a educação.

Na seção seguinte aprofundamos esse debate a partir de dados de uma pesquisa realizada no âmbito do Instituto Federal de Alagoas.

4. Leituras do “êxito escolar” no ifal – campus santana do ipanema

Esta análise faz parte do projeto “Estudo das relações entre permanência escolar, êxito e políticas públicas no Instituto Federal de Alagoas (IFAL)” e articula-se em três esferas: análise global de todos os campi, análise dos dados do sertão alagoano e análise do campus Santana do Ipanema. Em múltiplos cenários de vulnerabilidade, há a necessidade de compreender como se constroem as diferentes culturas, suas respectivas identidades e singularidades, a fim de promover os diferentes povos e etnias, considerando os diferentes nas diversas regiões do Brasil (BRASIL, 1997, p. 133). As propostas trazidas pelos PCNs constituem-se, assim, em uma forma de políticas educacionais, necessárias para atender as demandas de um país com dimensões continentais como o nosso.

No contexto do projeto, desenvolveu-se uma pesquisa com questões sobre diferentes atravessamentos de êxito e permanência. Foram sujeitos participantes Discentes Ingressantes (DI), Discentes em Curso

(DCU) e Discentes Concluintes (DCO) dos cursos técnicos concomitantes em Agropecuária e Administração.

4.1. Análise dos DI

Quando questionados sobre as razões que os levaram a ingressar no IFAL, as respostas obtidas mostram que há um duplo interesse, tanto por acessar uma escola de qualidade, quanto pela área técnica ofertada, pois estas ocuparam as primeiras colocações.

Ao compararmos as porcentagens referentes ao interesse pela área técnica entre alunos dos cursos de agropecuária e administração vemos uma margem significativamente maior por partes daqueles que escolheram o curso técnico em agropecuária o que se explica pelo contexto no qual o instituto está inserido – o médio sertão – então é natural que haja uma identificação maior pela referida área.

4.2. Análise dos DCU

Estas são as turmas que ingressaram no IFAL há dois e três anos, é preciso levar isso em conta para entendermos como as motivações mudaram quando comparadas aos ingressantes que acabamos de ver.

Nesse caso, acessar uma escola de qualidade ainda aparece ocupando a primeira colocação, contudo percebemos algumas mudanças no que se refere a área técnica, esta encontra-se empatada com a preparação para vestibulares uma preocupação natural de todos estudantes.

Outro ponto que deve ser levado em conta é a pressão familiar que embora ocupe sempre as últimas colocações em todos os anos está presente como um dos fatores que levaram a entrada no *campus*.

4.3. Análise dos DCO

Acessar uma escola de qualidade mais uma vez ocupa a primeira colocação, contudo é interessante observarmos que a área técnica ocupa a menor porcentagem quando comparada às turmas anteriormente vistas, indicando que há quatro anos os alunos não tinham o mesmo dos ingressantes atuais. As possibilidades de trabalho e estágio também são as menores, demonstrando um menor conhecimento das oportunidades ofer-

tadas pelo instituto.

Assim, concluímos que atualmente os estudantes carregam consigo uma bagagem de conhecimento superior, ao passo que estão mais cientes das possibilidades ofertadas pelo IFAL.

4.4. Problematizando as questões de êxito

Na pesquisa realizada, todos os discentes atribuem, total ou parcialmente seu êxito ao IFAL e, apesar de não terem ingressado pela área técnica, permaneceram também por ela. Nenhum permaneceu por pressão familiar, o que implica duas possibilidades: 1) o ingresso pode ter ocorrido em razão da pressão familiar, mas, ao longo do processo, os alunos podem ter se afeiçoado ao ensino e não permaneceram por pressão, mas por vontade própria; 2) aqueles que ingressaram por pressão não vingaram no campus e acabaram desistindo.

Na sequência, destacamos alguns conceitos de ‘êxito’ registrados pelos estudantes na pesquisa, visto a partir de dois pontos, no contexto do curso de Administração e no de Agropecuária, nas fases já supra-mencionadas (DI, DCU e DCO).

Quadro 02: sentidos de ‘êxito’ entre alunos de Administração.

Êxito na vida	Êxito Escolar	Êxito Profissional
DI	DI	DI
Saúde, família e estabilidade. Ou apenas felicidade genuína.	As informações, os laços que adquirimos nesse curto período.	Resultados gratificantes, bom desempenho e sucesso ao percorrer do tempo na área de trabalho.
DCU	DCU	DCU
Na minha concepção é obter realizações, seja no ambiente escolar, profissional e até mesmo pessoal, é ter uma boa saúde mental, uma boa estabilidade financeira, entre outros diversos fatores que se enquadra em êxito, é viver de fato uma vida com diversas realizações.	É ter aprendido os conteúdos passados na escola, não apenas ter decorado para obter uma nota. É também aprender a ser um estudante crítico.	Exercer com eficiência seu papel.
DCO	DCO	DCO
Paz espiritual, sucesso	Conseguir me dar bem nas	Desenvolver os conheci-

profissional e acadêmico.	matérias, e não no sentido de nota. Obter um bom desempenho, conseguir absorver os conteúdos e ter uma boa experiência.	mentos, as habilidades, as atitudes, os valores e as emoções necessárias para um bom desempenho profissional.
---------------------------	---	---

Fonte: elaborado pelos autores.

Quadro 03: sentidos de 'êxito' entre alunos de Agropecuária.

Êxito na vida	Êxito Escolar	Êxito Profissional
DI	DI	DI
Ter Boa qualidade de vida, independência financeira, trabalhar com o que gosta.	Alcançar as metas da escola, como: notas boas, projetos que agreguem conhecimento e tragam resultados positivos.	É sentir que gosta do que faz, ter um conforto financeiro, com uma boa profissão que satisfaça o que queria para o futuro.
DCU	DCU	DCU
Ter uma vida econômica estável, é poder ter uma vida profissional boa e respeitada.	Obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progredem nos cursos.	O sucesso profissional é um conceito subjetivo. Reconhecimento no mercado, conforto financeiro, viagens internacionais, ter o próprio negócio ou alcançar um cargo melhor.
DCO	DCO	DCO
Alcançar de alguma forma aquilo que eu desejava, mesmo que não exatamente na forma esperada. Tendo alguma estabilidade financeira, emocional, etc.	Desenvolver as habilidades e conhecimentos cobrados em processos seletivos e no mercado de trabalho; saber analisar criticamente as situações cotidianas	Alcançar o que desejou-se ser profissionalmente, destacar-se onde quer que esteja inserido por ser um bom referencial, além de não estagnar nunca nos conhecimentos.

Fonte: elaborado pelos autores.

Diante dos registros dos quadros e do levantamento de dados realizados, reiteramos a necessidade de se olhar para o todo complexo que compõe as questões de 'êxito', ao passo que se revela a partir de um conjunto de conceitos que são dinamicamente construídos e reconstruídos a partir de alguns campos:

1. **Dimensão discente:** cada aluno carrega seu próprio conceito de 'êxito', a partir de suas experiências de vida, de mundo e questões socioeconômicas marcadas. Muito se pode ser articulado entre os conceitos construídos pelos estudantes e seus contextos, verificados a partir dos índices e pesquisas do IBGE.

2. **Dimensão docente:** cada docente também carrega suas visões a partir de suas experiências de vida, mas, principalmente, solidificadas em sua formação básica e continuada (ou na ausência delas). Planejamento, organização e avaliação exercem um influência acentuada para o entendimento de ‘êxito’ para todos os sujeitos envolvidos no processo.
3. **Dimensão institucional:** as políticas públicas, bem como a visão e atuação das equipes de gestão, atravessam de igual forma os conceitos de ‘êxito’, ao passo que intervêm decisoriamente em muitos casos de permanência e evasão. Aqui, entendemos que há uma necessidade de investimentos que transcendem o capital e que se consolidam também no campo humano; há uma necessidade latente de projetos e uma gestão voltados a um desenvolvimento humano (emocional, psíquico e não quantitativista).
4. **Dimensão teórica:** é importante que todos os envolvidos nos processos de educação levem em consideração as diferentes vertentes de estudos na área de educação e, além disso, façam um movimento de conhecer, estudar e refletir sobre esses pressupostos. Há, sem sombra de dúvidas, hiatos imensuráveis nesse campo.
5. **Dimensão humana:** um olhar atento às demandas individuais é necessário. Um processo de educação não se constrói com base em vontades particulares, porém é preciso que se leve em conta o *ser no mundo* e os anseios que cada um traz; autopercepção é um primeiro e grande passo para uma emancipação do sujeito, projeto que todos deveriam lutar.

5. *Considerações finais*

A pesquisa aqui apresentada não se esgota nestas páginas, já que se formou um banco robusto de dados e um universo de análises possíveis de serem realizadas. No entanto, ponderamos aqui visões e construções de sentidos para ‘êxito’ demarcadas em dois campos, as do curso de Administração e as do curso de Agropecuária.

Os dados apresentaram, com detalhes e referências, os impasses da educação no sentido IFAL Campus Santana do Ipanema, bem como seus impactos na sociedade e na nossa região; tratou também de expectativas futuras e realizações, conceito de êxito, motivações para permanência. Tal projeto vem se mostrando necessário para entendermos a impor-

tância de políticas públicas nos campus do Instituto Federal de Alagoas. Alunos de Administração responderam ao questionário suas concepções de êxito na vida, na escola e na profissão, e suas reflexões correspondem, em sua maioria, a sucesso profissional, vida financeiramente estável e tranquilidade no contexto social/familiar.

Por outro lado, os discentes de Agropecuária apresentaram no questionário suas concepções de êxito no âmbito pessoal (vida), escolar e profissional. Conforme as turmas avançam é possível observar respostas com uma melhor construção demonstrando uma maturidade intelectual evidenciada pela compreensão dos esforços que serão necessários para obter as metas que almejam. Tais pensamentos críticos se dão em decorrência dos anos, bem como do ensino a eles ofertado, capaz de construir cidadãos conscientes nas mais diversas áreas do saber.

Por fim, é possível asseverar que muito há que se pensar e problematizar quando se fala em êxito, principalmente no que diz respeito à atuação da educação técnica integrada ao ensino médio ofertada pelos institutos federais no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. *A avaliação da aprendizagem escolar*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AULETE. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em: https://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete_digital.

DICIO. *Dicionário Online de Português*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>.

GEERAERTS, Dirk. A prática definitória dos dicionários e a concepção semântico-cognitiva de polissemia. *Cadernos de Tradução*, n. 25, p. 55-76, Porto Alegre, jul-dez, 2009.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOUAISS. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#0.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>.

SILVA, Augusto Soares da. Palavras, significados e conceitos: o significado lexical na mente, na cultura e na sociedade. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição*, n. 41, p. 27-53, 2010.

XYPAS, Constantin. CAVALCANTI, Dilson. *Da luta pelo saber à construção do êxito escolar: contribuição à Sociologia do êxito improvável*. Curitiba: CRV, 2020.

**FUNCIONAMENTO DE LINGUAGEM
E TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21**

Nayra Marinho Silva Paz (UESB)⁴⁹

nmsilva06@hotmail.com

Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (UESB)

carlaghipires@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar algumas questões do funcionamento da linguagem de JR, um jovem com trissomia do cromossomo 21 (T21). Interessa-nos, a organização discursiva dos enunciados dele, por exemplo, “café hoje” para “você tomou café hoje”? Para investigar esse aspecto é desenvolvido um estudo longitudinal, qualitativo, baseado nos postulados da Neurolinguística Discursiva (ND) e da Teoria Histórico-Cultural (THC). Quanto às hipóteses assumidas neste estudo, acreditamos que JR vivencia um processo de aquisição de linguagem que não se sedimentou, devido às especificidades presentes na fala dele. Admitimos ainda, a existência de barreiras linguísticas concentradas nos eixos sintagmático e paradigmático, dificultando o acesso lexical e a combinação desses elementos para formação das sentenças. Dessa forma, concebemos a importância do outro para auxiliar JR a desdobrar a sua fala. É na situação relacional direcionada, focada nas necessidades linguísticas do sujeito que ele pode avançar, assim, o papel do mediador e a Linguística são fundamentais para construção de intervenções adequadas a cada caso. O estudo revelou que na estrada da linguagem, há ainda muitos passos para JR trilhar com as pesquisadoras, pois os avanços conquistados configuram “pontos de parada”, pois podemos auxiliá-lo muito mais para a apropriação da linguagem, afinal a deficiência não é o destino, mas o ponto de partida para caminharmos todo o percurso.

Palavras-chave:

Linguagem. Organização Discursiva. Trissomia do Cromossomo 21.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es investigar algunos aspectos sobre el funcionamiento del lenguaje de JR, un joven con trisomía 21 (T21). Nuestro interés, la organización discursiva de sus enunciados, por ejemplo, “café hoy” para “¿bebiste café hoy”? Para investigar ese aspecto, se desarrolló un estudio longitudinal, cualitativo, basado en los postulados de la Neurolingüística Discursiva (DN) y la Teoría Histórico-Cultural (THC). A propósito de las hipótesis planteadas en este estudio, creemos que JR pasa por un proceso de adquisición del lenguaje que no se ha consolidado, debido a las particularidades presentes en su habla. Admitimos también la existencia de barreras lingüísticas concentradas en los ejes sintagmático y paradigmático, lo que dificulta el acceso al léxico y a la combinación de los elementos usados para formar oraciones. Por ello, concebimos la importancia del otro para ayudar a JR a progresar en su habla. En la situación relacional orientada, centrada en las necesidades lingüísticas del sujeto, es

⁴⁹ Agradeço à UESB pelo apoio financeiro concedido.

que éste podrá avanzar, así, el rol del mediador y la Lingüística son fundamentales para construir intervenciones adecuadas para cada caso. El estudio reveló que JR todavía tiene mucho por recorrer en la senda del lenguaje junto a las investigadoras, dado que en los avances conquistados hay “puntos de parada”, por ello podremos ayudarlo muchísimo a apropiarse del lenguaje, después de todo la discapacidad no es el destino, sino el comienzo del trayecto a recorrer.

Palabras clave:

Lenguaje. Organización Discursiva, Trisomía del Cromosoma 21.

1. Considerações iniciais

A presente pesquisa tenciona examinar e discutir algumas particularidades na organização discursiva de JR, um jovem com a trissomia do cromossomo 21. A síndrome de Down (SD) foi estudada e descrita pelo médico Sir John Longdan Down, em 1866; contudo somente em 1959, passou a ser reconhecida como uma síndrome por Jérôme Lejeune, diretor do Departamento de Genética Fundamental da Universidade de Paris, e sua equipe (Cf. SCHWARTZMAN, 1999). Para Stratford (1989), a SD trata-se de uma condição decorrente da trissomia do par cromossômico 21, sem graus de acometimento, irreversível por sua condição genética ocorrida na fase de desenvolvimento embrionário.

Podemos citar algumas características físicas, estas podem ser vistas por meio de ultrassonografia, ou logo após o nascimento, tais como: “inclinação oblíqua dos olhos, presença de prega palmar única, face achatada, hipotonia generalizada, problemas cardíacos e respiratórios, deficiência mental” (GHIRELLO-PIRES; LABIGALINI, 2010, p. 359). No que concerne à relação entre a linguagem e a criança com síndrome de Down, segundo Ghirello-Pires e Moreschi (2016), geralmente as crianças com SD são consideradas de ‘risco’ para aquisição e desenvolvimento da linguagem, devido aos fatores orgânicos supracitados (Cf. GHIRELLO-PIRES; MORESCHI, 2016), entretanto, as autoras assumem que estas questões, apontadas pela literatura, não sejam impeditivas para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Dito de outra forma, as estudiosas reconhecem os aspectos biológicos, como uma mola propulsora para superação das dificuldades linguísticas, afinal o desenvolvimento da linguagem dá-se por meio da situação relacional com o outro, além disso, o cérebro é uma estrutura plástica na qual o funcionamento da linguagem se formará na ontogênese, nada do que diz respeito à linguagem está determinado.

Assim, faz-se necessário a formulação de um trabalho linguístico

focado nas necessidades de cada criança/sujeito com a SD para auxiliá-las na apropriação do funcionamento de linguagem.

Desse modo, assumimos como fio condutor a teoria da Neurolinguística Discursiva (ND) e a Teoria Histórico Cultural (THC), dado que guardadas as devidas proporções essas correntes assemelham-se e seus fundamentos dialogam, pois a ND concebe o sujeito em sua particularidade, suas potencialidades dissociadas de uma visão patológica. Com base nos estudos de Abaurre e Coudry (2008), inspiradas em Franchi (1992), a linguagem é tomada enquanto trabalho e dá-se por meio da interlocução edificada nas práticas discursivas, que moldam as nossas experiências, assim, a linguagem é tida como um trabalho sócio-histórico formado por interlocutores, é atividade constitutiva e interação humana. Nesse sentido tais fundamentos corroboram a perspectiva assumida por Vigotsky⁵⁰ (1997) na THC, pois para este estudioso, a linguagem possui uma função reguladora atuante na tomada de decisão do sujeito. Ela orienta o comportamento da criança e a auxilia na organização interna para resolução de problemas.

Para examinarmos as especificidades da organização discursiva de JR, consideramos os postulados de Jakobson (1970). O referido autor, em seu trabalho acerca das afasias, estudou a respeito do sistema bipolar da linguagem com base nos eixos da seleção e da combinação. Segundo o autor, perturbações de linguagem podem ocasionar a “unipolaridade da linguagem”, por exemplo, quando o eixo destinado à seleção é afetado há a chamada *desordem da similaridade*, ao passo que quando o eixo da combinação é alterado temos a *desordem da contiguidade*. Dessa forma, uma modificação no funcionamento de linguagem acarreta em prejuízos em um ou em outro eixo. Em outras palavras, o sujeito pode selecionar palavras, mas não conseguir combiná-las para formação das sentenças ou ser capaz de combinar, porém apresentar dificuldades no que diz respeito ao acesso lexical e à evocação. Ghirello-Pires e Labigalini (2010), discutem que os sujeitos com T21 apresentam dificuldades em manejar os eixos da seleção e da combinação. Segundo as autoras, as barreiras concentram-se, sobretudo, no eixo sintagmático, combinação, dessa forma, “a atividade de linguagem desses sujeitos predominantemente sobre o eixo paradigmático (seleção)” (GHIRELLO-PIRES; LABIGALINI, 2010, p. 366). As referidas estudiosas sublinham que a unipolaridade da lingua-

⁵⁰ Ressaltamos que o nome de Vigotsky é registrado de formas diferentes na literatura. Assim, quando menção adotar-se-á Vigotsky e mediante citações conforme a bibliografia referenciar.

gem não acontece o tempo todo, nem tampouco é um traço da trissomia do cromossomo 21. Uma vez que o sujeito pode avançar na linguagem, as dificuldades na operação dos dois eixos são processos naturais da língua, visíveis na fase de aquisição da linguagem ou em contextos terapêuticos de intervenção linguística, por isso admitimos a importância do trabalho focado e direcionado, proposto pelo outro para possibilitar ao sujeito com dificuldades a operar em seu funcionamento de linguagem.

Uma vez que partimos da hipótese de um processo de aquisição tardio e não sedimentado por JR, interessa-nos algumas particularidades observadas na organização discursiva dos enunciados dele, por exemplo, presença de holófrases, quando a criança pequena realiza uma palavra para expressar o sentido de frases complexas, sentenças com omissões de algumas categorias linguísticas, questões de ordenação sintática. No intuito de investigar essas ocorrências feitas por JR, buscamos nos estudos na fase inicial da aquisição da linguagem e dos estágios os movimentos feitos pelas crianças para que assim possamos melhor compreender o processo de aquisição experienciando por JR. Salientamos que com isso, não intentamos equiparar JR com uma criança que apresenta um desenvolvimento típico da linguagem, mas observar o que é discutido na literatura especializada para compararmos JR com ele mesmo ao longo do estudo longitudinal.

Os estudos voltados à aquisição da linguagem são uniformes ao apontar que tal processo se concretiza na criança até os 5 (cinco) anos de idade. Grolla e Silva (2020) apresentam as fases de aquisição da linguagem experienciadas pelas crianças observadas com base em um estudo longitudinal. Segundo elas,

[...] observou-se que a idade em que tais estágios acontecem pode variar de criança para criança. [...] No entanto, o que esses dados nos mostram adicionalmente é que a sequência de estágios não varia de criança para criança. (GROLLA; SILVA, 2020, p. 64)

Para as referidas autoras, o parâmetro mais indicado para demonstrar o “nível de desenvolvimento linguístico de uma criança é o estágio em que ela se encontra, e não a sua idade” (GHIRELLO-PIRES; LABI GALINI, 2010, p. 64).

É importante atentar-se não para a idade, mas para o estágio, no qual a criança se encontra. Essa assertiva remete-nos à periodização segundo a Teoria Histórico Cultural, ou seja, as etapas do desenvolvimento da criança não consistem que os avanços ocorram seguindo a idade cronológica. Assim, as fases para as autoras organizam-se da seguinte ma-

neira: nos primeiros meses os bebês choram e emitem os primeiros sons, bem como são capazes de diferenciar línguas de sonoridades rítmicas distintas, aos 6 meses surge o balbucio de sílabas diferentes e repetidas; com 10 meses nota-se uma transformação no balbucio da criança, este passa a se limitar aos sons que a criança ouve, com 1 ano a habilidade das crianças para discriminar sons de línguas distintas de sua língua materna diminui, a criança passa a produzir as primeiras palavras com valor de frases; entre 1 ano e 6 meses dá-se a produção de duas palavras com contorno frasal, nessa fase, para Grolla e Silva (2020), a criança conhece a ordem das palavras de sua língua materna. De 2 a 3 anos, o vocabulário da criança aumenta de 400 a 900 palavras, nessa fase também despontam as sobregeneralizações (“eu sabo”, ‘eu trazi’)” e acima dos três anos, um repertório lexical maior, cerca de 1.200 palavras, as sentenças formuladas pela criança já apresentam algumas categorias gramaticais como as preposições, os artigos, entre outras; observa-se ainda a presença de sentenças com estruturas mais complexas, por exemplo, orações relativas e clivadas.

Segundo Karmiloff-Smith (1997), mudanças fundamentais ocorrem no desenvolvimento linguístico após os 5 anos, pois há reorganização das representações linguísticas internas. Para a autora, a criança após essa idade já passa a organizar o discurso falado. Ela aponta um estudo feito para mapear a aquisição das classes gramaticais concomitante ao desenvolvimento do léxico, com crianças de 16 a 30 meses e constatou-se três etapas, a primeira de 18 a 20 meses há uma notória ampliação das expressões nominais, assim, em torno de 60% do léxico é formado. A segunda etapa corresponde a ampliação dos predicados composto pelas categorias verbos e adjetivos, e por último um súbito aumento no vocabulário da criança.

Karmiloff-Smith (1997) observa que o período entre 09 a 18 meses é crucial para despontar o léxico e dos 18 aos 20 meses, a criança descobre que “tudo pode ser nomeado” (KARMILOFF-SMITH, 1997, p. 141-2). Logo, é fundamental neste período inicial oferecer um rico contexto linguístico, facilitador para a criança por meio da situação relacional, da formulação de narrativas, leitura de histórias, canções, para que assim a criança aproprie-se de funcionamento de linguagem, sobretudo, as crianças/jovens com T21. Conforme propõe Scarpa (2001), as crianças com síndrome de Down passam pelos mesmos processos na aquisição, porém mais lentamente, assim, elas necessitam de ainda mais modelos estímulos e intervenções para garantir o desenvolvimento. Notamos que

a assertiva de Scarpa corrobora o pressuposto discutido nesta seção, proposto por Grolla e Silva (2020), os estágios vivenciados são os mesmos para todas as crianças, a idade/o tempo não.

No que tange ao sujeito desta pesquisa, como foi referido, é um jovem com T21, passou a participar do trabalho feito com as pesquisadoras em 2012. No início dos atendimentos, a fala de JR apresentava-se truncada, telegráfica, infantilizada, não fazia o uso do pronome “eu” para referir-se a si mesmo em suas produções. Por intermédio das intervenções propostas, como também com base nas informações dadas para a mãe de JR, pois na fase de aquisição inicial, ela por desconhecer as especificidades de linguagem dos sujeitos com SD, apenas focou nas questões de ordem orgânica do filho. Esse período implicou em atrasos para JR operar em seu funcionamento de linguagem, levando as pesquisadoras a questionar se o processo de aquisição dele se sedimentou, mas após os modelos oportunizados a ele, focado em suas carências linguísticas vislumbramos mudanças significativas na fala dele, em seu comportamento, e na forma que a mãe passou a atuar com ele, especialmente em relação à linguagem. O estudo ao longo destes anos desenvolvido com JR mostramos seus progressos, bem como as particularidades ainda vistas em suas produções orais, desse modo, reconhecemos que ele ainda precisa de um trabalho direcionado para superar essas barreiras linguísticas.

Quanto aos aspectos metodológicos que edificaram o trabalho, serão tratados a seguir.

2. Aspectos metodológicos e procedimento

Conforme foi referenciado, este estudo é de cunho qualitativo, longitudinal realizado com um sujeito, JR, com trissomia do cromossomo 21. Quanto aos dados, foram coletados em situações de atendimento virtual, pela plataforma do Googlemeet, devido ao contexto da pandemia. Os encontros deram-se semanalmente com duração de uma hora. Quanto às temáticas abordadas durante as intervenções, trataram-se acerca de assuntos do interesse do participante, como futebol, programas televisivos, relatos sobre o cotidiano.

Os dados foram transcritos, analisados à luz do paradigma indiciário, postulado por Carlo Ginzburg (1986), pois este modelo apontou para as pesquisadoras as sutilezas da fala de JR desviantes da regularidade. Após análise do atendimento gravado, foram elaboradas intervenções a

serem aplicadas no atendimento posterior baseadas nas necessidades linguísticas de JR e em seus interesses.

Esta pesquisa é parte integrante do projeto submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), intitulado “Escrita e sujeitos com síndrome de Down: similaridades e especificidades nesse processo e o papel do mediador”, tendo sido aprovado conforme atestado da Plataforma Brasil com o número CAAE 29933114.7.0000.0055.

Quanto ao procedimento para aplicação das intervenções, consistiram em atividades de escrita e reescrita dos relatos de JR, recontagem dos fatos espontaneamente narrados por ele, nas situações de atendimento, para que por meio da reordenação, quando necessária, dos fatos contados, o sujeito vislumbrasse modelos para organização e desdobramento da fala.

A seguir, apresentaremos a discussão de duas ocorrências vistas na produção oral de JR.

3. Resultados e discussão

Tomando por base os estágios de aquisição admitido pela literatura, não podemos precisar a etapa na qual JR encontra-se. A entrada de JR no funcionamento de linguagem aconteceu de maneira tardia, entretanto a trajetória trilhada por ele com as pesquisadoras do estudo oportunizou ao sujeito da pesquisa avanços na linguagem e o auxiliou a movimentar-se nas fases de aquisição, por exemplo, de uma fala infantilizada para enunciados com visíveis desdobramentos.

Em abril de 2020, em atendimento, JR pergunta a uma das pesquisadoras, em conversa espontânea, se havia tomado café da manhã, a realização para isso foi expressa da seguinte forma: “café hoje”? Atentamos nessa fala a presença de dois nomes para expressar toda a frase, tal qual uma criança pequena na fase inicial da aquisição. A investigadora escreveu o que havia tomado no café para JR fazer a leitura e visualizar na escrita os modelos para preencher as lacunas em seu enunciado. No encontro, em maio de 2020, JR questiona a pesquisadora “Você tomou cafezinho hoje?”. Constatamos por intermédio desse enunciado, que JR operou internamente, reorganizou a fala preenchendo os elementos linguísticos que anteriormente não se faziam presentes na fala dele.

Outra ocorrência similar foi registrada em 23/06/2021, e como a data precede o festejo junino, JR espontaneamente mencionou a festa “São João” e contou para uma das pesquisadoras do estudo gostar de “dantá forró”, para “dançar forró”. Essa produção chamou a atenção da investigadora, pois a troca por /t/ é comum em crianças pequenas, logo, não é uma produção esperada para a idade que JR está. Para auxiliá-lo a reformular a fala, a investigadora intencionalmente retomou a temática trazida pelo sujeito da pesquisa para oportunizar o modelo tencionado, “dançar forró”. Essa formulação de JR destacou-se, pois ele faz como a criança pequena a combinação de duas palavras, mas observamos a relação semântica estabelecida, dado que JR selecionou ação+objeto (“dantá forró”), segundo Grolla e Silva (2020). No que diz respeito a organização discursiva de JR, nesse exemplo, observamos a ordem canônica da linguagem, SVO (sujeito, verbo, objeto), assim notamos que JR combinou as palavras na ordem esperada, mas ainda precisa selecionar e preencher mais elementos linguísticos.

Na formulação de seus enunciados JR consegue selecionar, mas não elege todos os elementos linguísticos necessários. Conforme Jakobson (1970), temos desordens constatadas no manejo dos eixos por JR, visto que em alguns momentos ele seleciona, mas não combina, ele centra sua atividade linguística no eixo paradigmático. Em virtude disso destacamos ser tão necessária a presença do investigador/orientador para que por intermédio da intervenção focada, JR irá preencher os demais elementos linguísticos, afinal o desenvolvimento só se dá na relação com o outro que organiza e oferece a JR os modelos para seus progressos.

4. Considerações finais

Diante dos aspectos observados, o estudo longitudinal revela-nos os progressos de JR e apesar da entrada tardia na aquisição da linguagem, suas reformulações apontam que ele tem se movido pelos caminhos da linguagem para saltos cada vez mais altos em seu desenvolvimento. Desse modo, reconhecemos que o trabalho de intervenção edificado na situação relacional e intencional com o outro, à luz dos pilares deste estudo, a Teoria Histórico Cultural e a Neurolinguística Discursiva, que aproximam-se em seus pressupostos, a linguagem é trabalho e edifica-se nas práticas sociais. Dessa forma, é possível aos sujeitos com T21 a superação de suas dificuldades e a apropriação das funções psíquicas superiores que desenvolvem-se nas vivências com o outro.

Os dados demonstraram também que JR conquistou avanços, mas ainda muito pode ser feito para orientá-lo em suas necessidades e guiá-lo pelas etapas linguísticas que ele precisa avançar.

Esperamos que as discussões trazidas neste trabalho possam contribuir com os estudos relacionados ao funcionamento de linguagem nas pessoas com síndrome de Down, bem como fomentar outros diálogos e inspirar outras estratégias de intervenções que oportunizem esses sujeitos os caminhos largos para trilharem a estrada da linguagem, definida por um filósofo alemão como *a casa do ser*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernardete; COUDRY, Maria Irma Hadler. Em torno de Sujeitos e Olhares. In: ABAURRE, M.B.; COUDRY, M.I.H. *Estudos da Língua(gem) – Estudos em Neurolinguística*, v. 6, n. 2, p. 171-91, Vitória da Conquista: UESB, 2008.

GINZBURG, Carlo. *Mitos emblemas sinais: morfologia e história*. Tradução de F. Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GHIRELLO-PIRES, Carla Salati Almeida; LABIGALINI, Ana Paula Vila. Síndrome de Down: funcionamento e linguagem. In: COUDRY, M.I.H.; FREIRE, F.P.M; ANDRADE, M.L. F. de; SILVA, M.A. *Caminhos da Neurolinguística discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas: Mercado Livre, 2010, p. 357-6

GHIRELLO-PIRES, Carla.Salati.Almeida., MORESCHI, Sabrina. Especificidades no acompanhamento inicial de linguagem em crianças com síndrome de Down. In: _____. *Síndrome de Down: perspectivas atuais*. Vitória da Conquista: UESB. 2016.

GROLLA, Elaine; SILVA, Maria Cristina Figueiredo. *Para Conhecer Aquisição da Linguagem*. 1. ed. 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. Trad. de Izidoro. Blikstein e Jose Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1970.

KARMILOFF-SMITH, Annette. Some fundamental aspects of language development after age 5. In: FLETCHER, P.; GARMAN, M. *Language acquisition*. Cambridge: CUP, 1997.

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-2

SCHWARTZMAN, Jose Salomão. *Síndrome de Down*. São Paulo: Memnon, 1999.

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. *Fundamentos de Defectología*. Obras Escogidas, Vol V, Madrid: Visor, 1997.

**INSULARISMO: A PROSA DE ANTÔNIO S. PEDREIRA COMO
VALORIZAÇÃO E REDIMENSIONAMENTO DO OLHAR
SOBRE A IDENTIDADE NACIONAL DE PORTO RICO**

Beatriz Sousa Cunha Oliveira (UNEB)

bscunhaoliveira@gmail.com

Nerivaldo Alves Araújo (UNEB)

neriaraujo@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, pretende-se refletir acerca da identidade nacional de Porto Rico por meio da análise dos escritos do porto-riquenho Antônio S. Pedreira, escritor de grande relevância na literatura caribenha, que apresentava em sua obra uma crítica à assimilação cultural norte-americana e valorizava a exaltação da identidade cultural de Porto Rico, a “puertorriqueñidad”, trazendo uma interpretação de fatos históricos que ocorreram no país durante o século XX. Objetiva, ainda, demonstrar a importância da valorização da cultura popular e da manutenção da memória caribenha com o propósito de desmitificar estereótipos criados em torno da sociedade e da cultura porto-riquenha, em especial, a estadunidense. Utiliza-se, nesse estudo, a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, tendo como aportes teóricos, dentre outros, os estudos de Stuart Hall (1992) que traz conceitos relevantes para o trabalho, como o conceito de identidade cultural e a posição do indivíduo no seu sistema social; Fernando Ortiz (1940) com seus conceitos de transculturação e imperialismo cultural e Luis Mayo de Santanna (2008) com suas análises referentes ao gênero ensaístico em Porto Rico. Como se pode perceber, o trabalho analisa a obra, trazendo para o âmbito crítico-reflexivo os traços sócio-culturais de Porto Rico durante aquele período, através do olhar do autor, que demonstra em sua produção o seu engajamento político e social, a sua intenção de retratar a verdadeira identidade cultural da gente porto-riquenha, afastando-a da estereotíпия e da homogeneização cultural de influência norte-americana.

Palavras-chave:

Insularismo. Identidade cultural. Porto Rico.

RESUMEN

En este trabajo pretendemos reflexionar sobre la identidad nacional de Puerto Rico a través del análisis de los escritos del puertorriqueño Antônio S. Pedreira, escritor de gran importancia en la literatura caribeña, quien presentó en su obra una crítica a la cultura de asimilación a los Estados Unidos y valoró la exaltación de la identidad cultural de Puerto Rico, la “puertorriqueñidad”, trayendo una interpretación de hechos históricos acontecidos en el país durante el siglo XX. También pretende demostrar la importancia de valorar la cultura popular y mantener la memoria caribeña con el propósito de desmitificar los estereotipos creados en torno a la sociedad y cultura puertorriqueña, especialmente la estadounidense. En este estudio se utiliza una investigación bibliográfica cualitativa, teniendo como aportes teóricos, entre otros, los estudios de Stuart Hall (1992) que trae conceptos relevantes para el trabajo, como el con-

cepto de identidad cultural y la posición del individuo en su sistema social; Fernando Ortiz (1940) con sus conceptos de transculturación e imperialismo cultural y Luis Mayo de Santanna (2008) con sus análisis sobre el género ensayístico en Puerto Rico. Como se puede apreciar, el trabajo analiza la obra, trayendo al ámbito crítico-reflexivo los rasgos socioculturales del Puerto Rico de ese período, a través de los ojos del autor, quien demuestra en su producción su compromiso político y social, su intención de retratar la verdadera identidad cultural del pueblo puertorriqueño, alejándose del estereotipo y la homogeneización cultural de la influencia norteamericana.

Palavras chave:

Insularismo. Identidad Cultural. Puerto Rico.

1. Introdução

Segundo HALL (2006), uma cultura nacional é um discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza nossas ações a ponto de mudar a forma que nós mesmos nos vemos, ou seja, a cultura nacional nos coloca com símbolos e representações específicas interferindo em nossa posição, na linguagem, tradições, memória, danças e músicas. Entretanto, devido a interferências externas, muitas dessas culturas são modificadas, apagadas ou isoladas. Segundo Ortiz (1934), esse processo é chamado de transculturação ou aculturação, sendo que tal processo se dá quando uma cultura entra em contato com a outra resultando em uma cultura nova e no apagamento de alguns elementos culturais nacionais.

Porto Rico é um exemplo de território que sofreu com esse apagamento, pois, desde o início de sua colonização, a Ilha recebeu diversos colonizadores, dentre eles, Espanha, Reino Unido, França e, por fim, os Estados Unidos. Essa investida imperialista impactou de maneira simbólica na cultura e na identidade porto-riquenha, principalmente, a partir da dominação americana quando foi criado um estereótipo de subserviência e submissão aos Estados Unidos em torno do povo porto-riquenho. Alguns intelectuais e escritores do país começaram a se questionar em relação à representatividade e à manutenção da memória e da cultura da Ilha.

Um dos principais autores que discutiam e defendiam a verdadeira identidade nacional de Porto Rico através de seus escritos foi o Doutor Antônio Salvador Pedreira, escritor que será analisado neste estudo. Antônio Pedreira nasceu em 13 de junho de 1899, em San Juan, capital do território borícuo, que, desde muito cedo, teve afinidade com as letras e a escrita.

Pedreira ingressou na universidade de San Juan em 1919, onde seguiu até a conclusão de seu doutorado em estudos hispânicos. Em seus

estudos, Pedreira estava mais familiarizado com os ensaios, gênero que, posteriormente, o deixou reconhecido. Em 1929, foi o fundador da revista “Índice”, juntamente com Samuel R. Quiñones, Vicente Géigel Polanco e Alfredo Collado Martell. Esta era uma revista mensal de História, Literatura, Arte e Ciência, na qual eram discutidos e publicados ensaios sobre temas destas áreas. Foi, então, na segunda edição da revista, que Pedreira colocou na mesa do editorial questionamentos referentes ao que era ou quem eram os porto-riquenhos, questionamentos relacionados à identidade nacional da Ilha.

Suas obras mais importantes foram a pioneira *Bibliografía Porto-riquenha* (Madri, 1932); *Hostos, cidadão da América* (sua tese de doutorado publicada em 1932), sua coleção de ensaios intitulada *Insularismo* (1934).

2. O gênero ensaístico como discurso reflexivo

O ensaio literário está associado à criação de um texto em que a intenção é apresentar um ponto de vista acerca de um determinado tema relacionado à Literatura, seja ele um estilo literário, um escritor ou escritora, ou uma obra específica. Além de conhecimento do assunto abordado, o ensaísta utiliza-se da retórica para defender seu ponto de vista e seus argumentos quanto a um tema discutido.

Os ensaios geralmente apresentam características recorrentes como jogo de palavras, criatividade, textos coesos e defesa de ideias. Em Porto Rico o gênero ensaístico é utilizado para a defesa de um discurso nacional e aborda temas que abrangem a população em geral.

En el caso de Puerto Rico, el género del ensayo es el más empleado para proveer una definición ontológica y una autoafirmación nacional. De acuerdo a Mariana Robles de Cardona (1960) es el mejor recurso de expresión a fin de: “...captar las urgencias, preocupaciones y añelos de un pueblo que pugna por definirse y encontrarse a través de la palabra de un grupo de hombres dotados de innata capacidad de orientación y de pensamiento dirigente. (SANTANNA, 2008, p. 1)

Segundo Santanna (2008), o gênero do ensaio para Antônio Pedreira se apresenta como um discurso reflexivo, em que o ensaísta pode realizar uma confrontação através de seus textos com o mundo. O teórico também defende que os acontecimentos ocorridos ao final do século XIX e no início do século XX proporcionaram uma impulsão de gêneros mais polêmicos, em que os autores teriam liberdade para fazer críticas e dis-

correr sobre os mais variados temas utilizando-se de sua opinião.

Trazendo um recorte mais específico, SANTANNA (2008) afirma que em Porto Rico tal gênero é empregado para ser utilizado como uma autoafirmação nacional, diversos teóricos da área, como por exemplo, Cardona (1960), defendem que o ensaio é o melhor recurso a ser utilizado para capturar as urgências, necessidades e identidade de um povo.

3. *Insularismo*

O conceito de insularismo, de forma literal, pode ser ligado à geografia de um território, uma sociedade que vive de forma insular isolada das outras. Para Pedreira (1934), insularismo é tudo que oprime os porto-riquenhos, os fazendo gravitar e separar-se do mundo que os rodeia, é o aspecto restritivo e limitador de experiência vital definido muitas vezes pela natureza e pela cultura ou fatos históricos.

Segundo Barasorda (1968), insularismo é uma interpretação da história e da psicologia coletiva de Porto Rico, que sofreu os efeitos do isolamento e da estereotipia, muitas vezes negativa. Segundo a autora que assina o prólogo da obra, é possível identificar, através do livro, os defeitos e também qualidades dos porto-riquenhos e os pontos que podem ser corrigidos com o intuito de restaurar a confiança e a verdadeira identidade nacional.

La razón del título insularismo que pedreira da a su ensayo de interpretación puertorriqueña: se refiere al complejo de caracteres colectivos que radican en el hecho de nuestra insularidad. No es determinismo geográfico sino una visión espacio-temporal, un conjunto de factores históricos y políticos que añaden a nuestra condición de isla, la deprimente y represiva condición colonial. (barasorda, 1968, p. 2)

Em diversos textos de seu livro, Pedreira realiza comparações e exposições sobre a verdadeira identidade do povo porto-riquenho utilizando-se de fatos ocorridos durante o processo histórico da Ilha até o século XX. Como por exemplo, a invasão do território antilhano, a exploração da paisagem do Caribe que remonta aos conquistadores espanhóis e a chegada de Cristóvão Colombo que escreveu à Espanha dizendo que as ilhas eram ótimas para a exploração do açúcar.

La isla, en 1509, bajo las órdenes de Juan Cerón, estaba tan poblada de indios como una colmena, y tan hermosa y fértil que parecía una huerta. (PEDREIRA, 1979, p. 21)

Segundo Barasorda (1968), a pauta que Pedreira assina é “viver para melhorar Porto Rico e os porto-riquenhos”, enfrentar as dificuldades

históricas cultivadas na ilha, utilizando-se não somente de palavras, mas de firmes ações, disseminando a cultura e as particularidades porto-riquenhas e que o nacional e o universal não devem ser antagonistas e sim, dois elementos inseparáveis que não se sobrepõem, mas se complementam.

4. Considerações finais

Dessa forma, não se pode duvidar da influência que a obra de Pedreira exerceu sobre o pensamento porto-riquenho e a literatura da ilha. Segundo Barasorda (1968), tal fato não se deve somente à sua obra *Insularismo*, mas também por sua tarefa como crítico, professor, jornalista. Pedreira buscou definir em sua obra a verdadeira face da identidade nacional de Porto Rico, sempre buscando explorar terrenos menos frequentados nas críticas, na história, na biografia e no ensaio.

O doutor porto-riquenho conseguiu em sua escrita diagnosticar os problemas principais do território em relação à identidade e à representatividade, problemas tais que se pautavam na representação de uma identidade infiel, estereotipada, distante da verdadeira identidade do povo de Porto Rico, uma vez que não retratava verdadeiramente a cultura, os costumes, a religiosidade, os valores a história, o cotidiano, enfim, a verdadeira face da gente da Ilha.

A identidade apresentada forjava-se em estereótipos pautados em uma hegemonia imperialista, na maioria das vezes, implantada a partir de elementos externos e moldados para dar uma ideia de harmonia e hegemonia cultural da região. A chave para a reversão dessa ideia passou a ser apresentada em seus escritos, isto é, utilizar-se do *Insularismo* para ter apego ao que é “seu” e à tradição local. Tais pontos observados e lidos por grande parte da população podem trazer um avanço significativo no coletivo, uma vez que esses estereótipos podem acabar impregnando o imaginário coletivo de falsas ou equivocadas representações não somente no interior como também no exterior da ilha.

Pedreira com sua obra influenciou os escritores seguintes à sua geração, ao redefinir a identidade cultural de Porto Rico, fazendo valer o seu pensamento de servir e defender o seu povo, a sua gente, seus costumes, práticas e tradições, sempre quando e onde era necessário, deixando assim sua marca na literatura porto-riquenha e caribenha. Marca esta que primava pela exaltação de uma identidade nacional que retratasse a ver-

dadeira nação porto-riquenha. Dessa forma, outras escritas posteriores de outros autores começaram a afastar-se dessa visão estereotipada e distante da cultura local que, na maioria das vezes, trilhava outros caminhos, demonstrava outras histórias, outros valores, outros mundos, fazendo-se repensar, agir, lutar contra esse insularismo insurgente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRERA, Olga; ALMEIDA, Jaime de. *Caribe: Sintonias e dissonâncias*. Goiânia: Centro de Estudos do Caribe no Brasil, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003

ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Madrid: Cátedra, 2002.

PEDREIRA, Antônio Salvador. *Insularismo*. San Juan: Puerto Rico Edil, 1968.

PEDREIRA, Antonio Salvador. *Sobre Ínsulas extrañas*: el clásico de Pedreira anotado por Tomás Blanco. Ed. Mercedes López Baralt. San Juan P.R.: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 2001.

SANTANNA, Luis Mayo de. *La prosa reflexiva de Antônio S. Pedreira y Juan Marinello y el desarrollo de una nacionalidad cultural*. 2008

Vicente Géigel-Polanco. *Al Doctor Antonio S. Pedreira*. *Revista Ateneo Puertorriqueño*, v. III, n. 3, p. 212, octubre, noviembre y diciembre, 1939.

**“JUBIABÁ” NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS
LEXICOLÓGICOS: CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Luana Cristine da Silva (UNEB)

luachriss@gmail.com

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)

conceicaoreis@terra.com.br

RESUMO

“Jubiabá” (1935), romance de Jorge Amado, representa a cultura afro-brasileira por meio de Antônio Balduino, o Baldo, e seu crescimento político, social e identitário e pela figura do pai de santo Jubiabá, ponte de ligação e memória entre o protagonista e o imaginário africano presente na Bahia do século XX. No presente texto, almeja-se apresentar os resultados parciais do estudo lexicológico que objetiva estabelecer a correlação entre língua, cultura e sociedade, bem como identificar elementos da cultura afro-brasileira documentados pelo romancista na obra em tela. O estudo encontra-se ancorado nas bases teóricas e metodológicas da lexicologia e da lexicografia, especialmente nos estudos desenvolvidos neste campo do saber em língua portuguesa. O estudo em desenvolvimento segue a perspectiva sincrônica, buscando estabelecer a inter-relação língua–cultura–sociedade a partir de um texto literário. Destarte, acredita-se que tomar o texto literário na perspectiva dos estudos lexicais poderá contribuir de forma significativa para evidenciar, por meio da observação dos usos linguísticos, traços da memória coletiva de um dos maiores centros de irradiação da ancestralidade africana no Brasil.

Palavras-chave:

Lexicologia. Jorge Amado. Cultura Afro-brasileira.

ABSTRACT

“Jubiabá” (1935), novel by Jorge Amado, represents the Afro-Brazilian culture through Antônio Balduino, the main character, and its political, social and identity evolution, also by the figure of Jubiabá, Candomblé religious leader, and the connection between the protagonist and the African memory of Bahia in the 20th century. In the present text, we aim to present the partial results of the lexicological study that has the goal to establish the correlation between language, culture and society, as well as to identify elements of Afro-Brazilian culture by the novelist in the work in question. Therefore, it is believed that taking the literary text from the perspective of lexical studies can significantly contribute to highlighting, through the observation of linguistic uses, traces of the collective memory of one of the largest centers of irradiation of African ancestry in Brazil.

Keywords:

Lexicology. Jorge Amado. Afro-Brazilian Culture.

1. Introdução

As narrativas de Jorge Amado, além de serem muito apreciadas no Brasil, são reconhecidas internacionalmente e despertam a curiosidade dos estrangeiros especialmente em relação à riqueza de detalhes na descrição dos personagens e das paisagens da Bahia. São muitos singulares e reverberam as práticas culturais da alma do povo baiano. Em função das particularidades do uso da linguagem pelo autor e de sua representatividade cultural, sua obra tem sido objeto de estudo para diferentes áreas do saber, dentre elas, destaca-se a linguística, mormente a lexicologia. Nesta área, alguns estudos foram realizados por diferentes especialistas tomando um de seus romances como objeto de investigação.

Em função das especificidades das temáticas abordadas pelo romancista em seus romances, pela singularidade no uso da linguagem, pela riqueza e aprofundamento ao ambientar os dilemas e conflitos dos personagens, especialmente, pelo interesse em ampliar a pesquisa desencadeada na iniciação científica sobre a presença da cultura e das línguas africanas na língua portuguesa, pretendemos inventariar o vocabulário representativo da cultura afro-brasileira em “Jubiabá” (1935), de Jorge Amado.

No referido romance, o autor apresenta o crescimento político, social e identitário de Antônio Balduino, retratando-o como o primeiro anti-herói negro da literatura brasileira. Além disso, o escritor mostra a sua ligação com a cultura negra, a qual prevalece no seu desenvolvimento, principalmente, na conexão com o candomblé e com o samba de roda. Segundo Dias:

Há, ali, todo um imaginário africano bem expresso, cujos contornos vão dos sambas e ABC's até ao fundamental imaginário religioso. Expressando-se como *locus* de identidade e memória, os cultos afro-brasileiros são ativo incontornável da identidade baiana, os quais Amado não poderia negligenciar. Nesta obra, Amado, imprime de forma peculiar os estereótipos africanos da Salvador do seu tempo, através da personagem central Antônio Balduino, mas também do “pai-de-santo” Jubiabá. (DIAS, 2015, p. 429-30)

Neste contexto e em função da relevância da temática, o romance será analisado pelo viés da lexicologia, especialmente porque traz um conjunto representativo de palavras que designam aspectos da cultura afro-brasileira. Estudar o vocabulário empregado por Jorge Amado no romance é um exercício de pesquisa muito importante na direção de contribuir para resgatar aspectos culturais, sociais e linguísticos peculiares

dos sujeitos retratados na obra *Jubiabá*. Nesta direção, Dias (2015) aponta que a narrativa se apresenta como uma obra com valor de documento histórico e de natureza etnográfica, principalmente em torno da religiosidade afro-baiana. Afirma que

[...] aspetos como memória, resistência cultural e identidade religiosa, são valores bem patentes em *Jubiabá*, fazendo do romance um ensaio sobre as condições e o modo de vida, a natureza política, os estereótipos, os valores, os processos de identificação, aprendizado e construção da memória cultural dos afrodescendentes de Salvador em 1930. (DIAS, 2015, p. 442)

Acredita-se que, ao propor o estudo do vocabulário representativo da cultura afro-brasileira em um texto ficcional, podemos contribuir para por em evidência nuances muito singulares da dinâmica da vida em sociedade, das relações sociais e das práticas culturais do povo retratado na narrativa amadiana. Nesta perspectiva, a história social e cultural de um povo se materializa através do acervo vocabular utilizado para expressar os seus legados culturais. Assim sendo, o estudo do vocabulário facultará acesso a aspectos da cultura soteropolitana marcada pela cultura africana, ao mesmo tempo que aflorarão marcas características das identidades afro-brasileiras documentadas no romance em tela.

O estudo encontra-se ancorado nas bases teóricas e metodológicas da lexicologia e da lexicografia, especialmente nos estudos desenvolvidos neste campo do saber em língua portuguesa. Segue a perspectiva sincrônica, buscando estabelecer a inter-relação língua-cultura-sociedade a partir de um texto literário.

O presente texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento. Em função de o estudo encontrar-se em fase inicial e da exiguidade de tempo, teceremos aqui considerações iniciais sobre o romance “*Jubiabá*” e a cultura afro-brasileira, contextualizando-o dentro do recorte temático da pesquisa em andamento, dando especial atenção à linguagem, ao texto literário e aos estudos lexicológicos, apresentando, a título de exemplificação, uma pequena amostra do que se pretende apresentar como produto final do estudo sobre o léxico afro-brasileiro em “*Jubiabá*”.

2. “*Jubiabá*” e a cultura afro-brasileira

Muitos críticos literários afirmam que os romances de Jorge Amado representam o povo oprimido, em especial o povo negro-mestiço que, por sua vez, delineia a correnteza da vida social na Bahia. Oswald

de Andrade, por exemplo, considerou o romance “Jubiabá” uma “Íliada Negra”.

Neste romance, Jorge Amado narra a história do negro e baiano Antônio Balduino, estabelecendo conexões com a história de vida de Zumbi dos Palmares, Lampião e Lucas da Feira, personagens que fazem parte da história do Brasil. Ao tecer sua narrativa, inscreve suas percepções acerca das singularidades da sociedade baiana, enfatizando a população negra. Tece tenazes denúncias sobre as condições dos trabalhadores baianos, em especial, aquelas a que estão submetidos o povo negro e pobre.

Em *Cena moderna: a cidade da Bahia no romance de Jorge Amado*, Magalhaes afirma que “Jubiabá” é o nome de um personagem que

[...] passa a concentrar referências de um herói no imaginário e na hierarquia do candomblé – pai de santo. [...] O termo Jubiabá remete a um sentido, que traduzuma referência ligada ao campo da origem, do esteio, da base, quedará sustentação ao herói Balduino. (MAGALHÃES, 2011, p. 180-1)

A partir das considerações de Magalhães (2011), é possível entrever a influência das origens ancestrais africanas na construção identitária do personagem Antônio Balduino. Como contexto, após a morte da sua única guardiã, o garoto pobre do morro do Capa-Negro é entregue ao comendador Pereira, porém, devido a acontecimentos relacionados a sua primeira paixão, Lindinalva, acaba fugindo e iniciando sua jornada.

O pai de santo Jubiabá é atribuído como um guia, um lembrete a Baldo da necessidade de lutar e nunca abaixar a cabeça para a exploração do povo negro. Além disso, a questão racial está presente nos sambas e nos ABCs, composição popular destinada a heróis e santos, e Baldo sonha em se tornar digno dessa composição. Para isso, no início de sua existência é morador de rua e comete pequenos delitos. Em seguida, vira marinheiro, lutador de boxe, camponês, integrante de um circo e, por fim, estivador, momento em que conhece a luta grevista.

A partir do candomblé e, claro, tendo Jubiabá como porta-voz da sua cultura, Balduino aprende as histórias de luta do povo negro através da oralidade. E, mesmo sem perceber, absorve informações fundamentais para moldar a sua trajetória heroica, pois, segundo Anahy Sobenes,

A história de vida de Baldo é como uma alegoria dos trabalhadores alcançando sua consciência de classe, porém com um diferencial: a presença de um deus, o orixá marginalizado, Exu, o mensageiro de todos os orixás, o orixá transgressor que leva Baldo para a revolta. (SOBENES, 2015, p. 2)

No romance, a figura do orixá Exu, mensageiro dos orixás, representa a fagulha para o início da revolução e a ponte de ligação de Baldo com a luta trabalhadora, com as questões raciais e com a liberdade. Desse modo, a cultura afro-brasileira é posta em foco por meio das histórias ancestrais, da religiosidade e da linguagem utilizada por Jorge Amado, fonte de conhecimento entre cultura e sociedade.

3. A linguagem na literatura e os estudos lexicológicos

De acordo com os estudos lexicológicos, o léxico preserva e representa a cultura de uma sociedade. Ratificando essa afirmação, Biderman (2001, p. 14) reitera que “(...) o léxico de uma língua natural pode ser identificado com o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história”. Por conta disso, o estudo lexicológico é relevante para a compreensão da estrutura social e histórica de uma comunidade, especificamente no que diz respeito à Salvador dos anos 30, representada na narrativa. Nessa direção, Teixeira assegura que:

[...] se desejarmos conhecer aspectos culturais de outros períodos da nossa história ou de outros grupos sociais, necessário se faz mergulhar nos textos produzidos (orais ou escritos) e analisar o vocabulário ali empregado. (TEIXEIRA, 2017, p. 295)

Nesse sentido, ao mergulharmos no texto escrito produzido pelo escritor Jorge Amado, estamos conhecendo aspectos culturais, sociais e históricos da época reproduzida e, ainda, compreendendo as dinâmicas desse grupo descrito, favorecendo uma reflexão sobre seu predomínio, ou não, atualmente.

Ainda consoante com Teixeira (2017, p. 294), a língua, além de registrar e acumular as aquisições culturais, espelha a vida do povo e retrata as influências pelas quais passam os grupos humanos. Nessa direção, Oliveira e Isquierdo (2001) afirmam que o léxico é “(...) um saber partilhado que existe na consciência de uma língua, constitui-se no acervo do saber vocabular de um grupo –linguístico – cultural”. A partir desses entendimentos, podemos dizer que a língua nos fornece elementos para fazer uma leitura de determinada sociedade.

O estudo do vocabulário em “Jubiabá” nos permite ainda entrever as relações entre língua, cultura e sociedade, já que língua e cultura estão entrelaçadas, sendo impossível separar a língua da cultura. E por esta razão, um dos mais fortes e significativos retratos de um povo. Segundo Abbade,

Essa língua é organizada por palavras que se organizam em frases para formar o discurso. Cada palavra selecionada nesse processo acusa as características sociais, econômicas, etárias, culturais... de quem a profere. Partindo dessa premissa, estudar o léxico de uma língua é abrir possibilidades de conhecer a história social do povo que a utiliza. (ABBADE, 2011, p. 1332)

Portanto, estudar o vocabulário afro-brasileiro e a influência da cultura africana nanarrativa em tela, mediada pelas lentes da lexicologia, contribuirá, sobremaneira, para o conhecimento sobre a língua e a sociedade, especialmente abordando a linguagem de forma interdisciplinar, ao se fazer a interseção entre lexicologia, identidade, cultura e literatura.

4. Léxico representativo da cultura afro-brasileiro em “Jubiabá”: breve amostra

A título de ilustração, selecionamos uma pequena amostra do léxico representativo da cultura afro-brasileira recolhidos do romance “Jubiabá” com o auxílio da ferramenta computacional *AntConc* (2014), recurso metodológico criado pelo pesquisador Laurence Anthony, que facilita a seleção de um corpus extenso, como o do trabalho proposto.

Para a definição das lexias, utilizamos a *Enciclopédia brasileira da diáspora africana* (LOPES, 2011) e trechos de abonação retirados do romance “Jubiabá”, como demonstradas a seguir:

CAPOEIRA (s.f.) – Técnica corporal de ataque e defesa desenvolvida no Brasil com base em fundamentos introduzidos por escravos bantos. Se expressa por meio de uma simulação de dança, executada ao som de cânticos tradicionais conduzidos pelo berimbau de barriga e outros instrumentos de percussão. Seus inúmeros golpes e movimentos são executados com os pés, as pernas, as mãos e a cabeça. “Se no jogo da **capoeira** o negro Antônio Balduino fora o melhor discípulo de Zé Camarão, no violão cedo ele bateu o mestre e se tornou tão célebre quanto ele” (AMADO, 1935, p. 55).

EXU (s.m.) – Orixá da tradição iorubana. Porta-voz dos orixás, é quem leva as oferendas dos fiéis e, na condição de mandatário, protege os cumpridores de seus deveres e pune os que ofendem os orixás ou falham no cumprimento das obrigações. “Podia ser um polícia que ia só para prender todo mundo. Uma vez tinham metido Jubiabá na chave, o pai desanto passara a noite lá e tinham levado **Exu**” (AMADO, 1935, p. 67).

NAGÔ (s. 2g.) – Nome pelo qual se tornaram conhecidos no Brasil os africanos provenientes da Iorubalândia⁵¹. Segundo R.C. Abraham (1981), o nome *nàgó* designa os iorubás de Ìpò Kìyà, localidade na província de Abeokutá, entre os quais vivem, também, alguns representantes do povo *popo*, do antigo Daomé. “– Ninguém deve fechar o olho da piedade. É ruim fechar o olho da piedade... Não traz coisa boa. Disse em *nagô* então e quando Jubiabá falava **nagô**, os negros ficavam trêmulos: – Òjúànunfó ti iká, li ôkú” (AMADO, 1935, p. 15).

TERREIRO (s.m.) – Designação genérica do espaço físico que sedia cada uma das comunidades religiosas afro-brasileiras. “A casa de Jubiabá era pequena, mas bonita. Ficava num centro de terreno no Morro do Capa-Negro, um grande **terreiro** na frente, um quintal se estendendo nos fundos” (AMADO, 1935, p. 71).

ZUMBI DOS PALMARES (s. m.) – Nome pelo qual foi conhecido o maior líder da confederação de quilombos de Palmares, nascido provavelmente na capitania de Pernambuco, onde viveu sua epopeia e faleceu.

[...] **Zumbi dos Palmares** era um negro valente e bom. Se naquele tempo tivesse vinte igual a ele, negro não seria escravo. Antônio Balduino, naquele dia em que morrera sua tia, encontrou um amigo para substituir a velha Luísa no seu coração: **Zumbi dos Palmares**. Ele foi daí em diante o seu herói predileto. (AMADO, 1935, p. 38)

5. Considerações finais

No Brasil ocorrente, em diversos níveis socioculturais da linguagem, a Bahia é o maior centro de irradiação das influências africanas (Cf. CASTRO, 1983). Por isso, o vocabulário de origem africana é uma fonte de informação histórica relativa às origens étnicas dos africanos no Brasil, evidenciando a linguagem como uma ferramenta que, além de comunicar, é capaz de representar uma comunidade.

Apesar de ser um estudo preliminar, a pequena amostra das lexias designativas de elementos da cultura afro-brasileira em “Jubiabá”, nos permitiu relacionar a língua com os elementos representativos da ancestralidade africana presente na Bahia. A **capoeira**, além de fazer parte das muitas habilidades de Antônio Balduino, é uma das armas de defesa uti-

⁵¹ Forma brasileira para o inglês Yorubaland, locativo que nomeava, à época colonial, a região onde habitam os iorubás (LOPES, 2011).

lizadas pelos escravizados de origem banta. **Exu**, que nas religiões de matriz africana é o orixá mensageiro entre as divindades, é da mesma forma o intercessor e responsável pelo crescimento pessoal do personagem, bem como entrevê a sua relação com a religiosidade.

Nagô é nomenclatura comumente utilizada para designar os africanosiorubanos.No romance, é empregado como designativo da língua africana falada,quando em transe, pelo pai de santo Jubiabá. O uso da língua evidencia a hierarquia e o seu papel social dentro da comunidade do Morro do Capa-Negro. Já a lexia **terreiro** designa o espaço sede das religiões de matriz africana e, ainda, a casa do líder religioso que deve ser respeitada por todos do morro. E, finalmente, **Zumbi dos Palmares**, no texto literário, é a figura que se torna o grande herói de Antônio Balduído, pois é a partir do conhecimento da trajetória do líder dos Palmares que o protagonista se vê como capaz de transformar a realidade dos seus companheiros de luta.

O estudo, apesar de encontrar-se fase introdutória,pode nos dar uma pequena amostra do quão representativo é realizar estudos lexicológicos e/ou lexicográficos, tendo como fonte o texto literário. Conforme afirmamos anteriormente, tomar o texto literário na perspectiva dos estudos lexicais poderá contribuir de forma significativa para evidenciar, por meio da observação dos usos linguísticos, traços da memória coletiva de um dos maiores centros de irradiação da ancestralidade africana no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, C. M. S. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. *CADERNOS DO CNLF*, v. XV, n. 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

AMADO, J. *Jubiabá*. São Paulo: Companhia das letras, 2008 (1935).

ANTHONY, L. *AntConc* (Versão 3.4.3) [Software de Computador]. Tóquio, Japão: Universidade de Waseda. 2014. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/>. Acesso em: 06 abr. 2022.

BARREIROS, L. L. B. O uso de ferramentas computacionais na elaboração do Vocabulário de Eulálio Motta: AntConc e FLEX.A *Cor Das Letras*, 18(2), p. 216–241, 2017.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A.M.P.P.; ISQUERDO, A.N. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografi-*

a, terminologia. Campo Grande: UFMS, 1998. p. 11-20 (v. 1)

CASTRO, Y. P. *Das línguas africanas do português brasileiro*. Afro-Ásia, n. 14, 1983.

DIAS, J. F. Orixás de Amado: o imaginário africano em Jubiabá. In: *100 anos de Jorge Amado: o escritor, Portugal e o Neorrealismo*. CLEPUL: Lisboa, 2015, p. 429-42.

LOPES, N. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana* [recurso eletrônico]. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MAGALHÃES, C. A. *Cena moderna: a cidade da Bahia no romance de Jorge Amado*. Salvador: Quarteto, 2011.

OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 1998. (v. 1)

SILVA, L.C. TEIXEIRA, M. C. R. O campo lexical dos orixás em O Sumiço da Santa. *Revista Philologus*, Ano 26, n. 76 Supl. *Anais do XII SINEFIL*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2020.

SOBENES, A. *Jubiabá: uma cartilha para feiticeiros e comunistas*. In: Simpósio Nacional de História, 28, *Anais: Lugares dos historiadores: novos e velhos desafios*, Florianópolis, 2015.

TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. Uma análise lexicológica dos instrumentos e das relações de trabalho em Seara Vermelha, de Jorge Amado. Feira de Santana: *Revista A Cor das Letras*, v. 18, n. 2, p. 294 – 302, maio-agosto, 2017.

**LEITURAS DO SOCIAL A PARTIR DO PROJETO
“POÉTICAS DO SER-TÃO”**

Cristian Luan dos Santos (IFAL)

cls14@aluno.ifal.edu.br

Leonardo Siqueira Antonio (IFAL)

leonardo.antonio@ifal.edu.br

Odaír José Silva dos Santos (IFAL)

odair.santos@ifal.edu.br

RESUMO

Nossa proposta é problematizar as questões de produção e recepção literária, a partir do projeto “Poéticas do Ser-Tão”, que procura desenvolver, transdisciplinarmente e de forma integradora, a formação de leitores, por meio de pesquisa e promoção da leitura e da escrita. Para tanto, o projeto é desenvolvido a partir dos seguintes pilares: a) pesquisa: estudo do processo de produção, recepção e circulação literárias no espaço do sertão de Alagoas e demais localidades; b) elaboração de produto intelectual e tecnológico: criando suportes digitais para a veiculação de produtos artístico-culturais regionais de diferentes formas e a criação de suportes *on-lines* para promoção e divulgação de textos. Nessa perspectiva, pretende-se atender a todos que desejam desenvolver suas habilidades leitoras e de escrita literária. Metodologicamente, a proposta se coaduna de procedimentos como inventário das preferências e frequências de leitura dos indivíduos do sertão alagoano, pesquisa sobre a produção de escritas criativas e estudo/articulação de meios digitais para divulgação de novos autores/artistas. A iniciativa permite propiciar, nos ambientes escolares diversos e nos múltiplos espaços da comunidade envolvida, a promoção da leitura e da literatura como ferramentas que transcendessem os parâmetros estipulados pela lógica do nosso sistema de ensino, altamente classificatório (Enem, vestibulares, etc.), buscando um trabalho que desenvolva um tangenciamento no horizonte de expectativas e a consequente ruptura das diferentes fronteiras “eu”.

Palavras-chave:

Leitura. Cultura. Sertão.

ABSTRACT

The main purpose of our work is to problematize questions about the literary production and reception by the target audience, taking place from the project “Poéticas do Ser-Tão”, which aims to develop transdisciplinary, integratively, the formation of lectors, by research and promotion of lecture and writing experiences. To fulfill these proposals, the project is developed from the following pillars: a) Research: a study of the process of production, reception and circulation of literary works in the space of the State of Alagoas’ Sertão (towns and the state hinterlands); b) Elaboration of the intellectual and technological products: creating virtual supports for the broad casting of regional artistic and cultural products from variously ways, in order to promote and disseminate texts. In this perspective, it is intended to serve everyone

who wants to develop his/her/their reading skills and literary writing. Methodologically, the proposal is compiled of procedures such as: inventory of the participants' preferences and their frequency of lecture; research of the creative writing production; and the study/articulation of digital media for dissemination of begin new riters/artists. Therefore, the initiative allows it to propagate, in the most diverse school settings and in the multiple spaces of the involved community; the promotion of reading and literature as tools that go beyond the stipulated parameters by the education system logic, highly classificatory (College entrance examinations), aiming for a work that can be a tangent in the expectation horizon and the consequent rupture of the different frontiers of the participant him/her/himself.

Keywords:
Reading. Culture. Sertão.

1. Introdução

A leitura exerce um papel fundamental na construção do ser humano enquanto cidadão, tendo em vista que o processo de interpretar realidades, destinos, vivências e, conseqüentemente, ler e escrever nas linhas da história configura-se como um ato primordial – e vital – na/para a condição humana. É por meio da leitura que se abrem os horizontes para o mundo cultural, tecnológico e social, além do horizonte que o leitor encontra em si próprio, pois muitos indivíduos passam a dar sentido para a sua existência após descobrir o que esse horizonte lhe oferece ou harmoniza.

Muitos estudiosos, como Zilberman (2001), Ceccantini (2009) e Rösing (2009), afirmam que nunca se produziu se consumiu tanto livro, mas destacamos aqui algumas questões: o que se lê? Como se lê? Por que se lê? No que tange às práticas leitoras no ambiente escolar, defende-se que a questão mais pertinente dessas seja o como se lê, pois é evidente a necessidade da transcendência da mera decodificação de códigos, partindo para o processo de interpretação e construção dos sentidos e dos seus possíveis efeitos.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo problematizar as questões de produção e recepção literária, a partir do projeto “Poéticas do Ser-Tão”⁵², que procura desenvolver, transdisciplinarmente e de forma integradora, a formação de leitores, por meio de pesquisa e promoção da leitura e da escrita. Para tanto, este texto divide-se em três partes: inicialmente é apresentado o projeto “Poéticas do Ser-Tão”, além das características do “Ser-Tãozinho”; a seguir, discute-se a função social da litera-

⁵² <https://www.instagram.com/poeticasdosertao/>.

tura; por fim, há a análise dos impactos que o “Poéticas do Ser-Tão” causou na região com qual teve contato.

2. Projeto “poéticas do ser-tão”: caracterização da proposta

O “Poéticas do Ser-Tão” é um projeto que procura desenvolver transdisciplinarmente de forma integradora a ‘transcendência do eu’ por meio de pesquisa, promoção da leitura e da escrita. Assim, configuram-se como objetivos: a) verificar e mapear os índices, frequências e preferências de leitura da comunidade do sertão alagoano; b) analisar o papel, ou seja, a importância e impacto da leitura no IDEB da região; c) promover ambientes de discussão e criação literária, círculos de discussões sobre escrita criativa, produção escrita, encontros transdisciplinares para debates sobre textos literários em plataformas digitais já construídas: *Instagram*, *YouTube* e *spotify*; d) mapear o processo de produção, recepção e circulação do conteúdo digital construídos na fase I do projeto, no espaço do sertão de Alagoas e demais localidades; e) ofertar à comunidade do sertão alagoano o acesso a trabalhos artístico-culturais de diferentes formas e em diferentes suportes *on-lines* para promoção e divulgação de textos e sugestões de leituras.

Dialogando na interface entre ensino, pesquisa e extensão, o projeto se articula a partir dos seguintes pilares:

- **Pesquisa:** Estudo do processo de produção, recepção e circulação literárias no espaço do sertão de Alagoas e demais localidades;
- **Elaboração de produto intelectual e tecnológico:** suportes digitais para a veiculação de produtos artístico-culturais regionais de diferentes formas como também a criação de suportes *on-lines* para promoção e divulgação de textos.

Como produto tecnológico, a ação desenvolve atividades nas páginas do *Instagram* e *YouTube*, além da comunicação via *WhatsApp*.

Na página do Instagram, ocorre a veiculação de conteúdos em virtude da escolha de um tema mensal. As publicações ou *stories* geram debates e trazem o tema determinado à discussão, para que isso ocorra são feitas intervenções sobre a importância e o porquê do assunto que fora trazido; além disso, acontecem *lives* para que o público possa ver pessoas experientes, fazer perguntas e gerar um debate sobre a proposta já estabelecida. Ao longo do mês, são publicados trechos, indicações, textos e au-

diovisuais que estejam ligados, de alguma forma, ao tema para que na última semana ocorram outras rodas de conversa e interações sobre o que foi visto.

Ademais, o *YouTube* é uma outra plataforma digital pela qual o projeto atua, nele ocorrem as postagens do conteúdo audiovisual produzido no *Instagram* (recitações de poemas, *lives*, vídeos com a temática, indicações musicais...), a partir disso o projeto consegue um maior engajamento. No momento os indicadores do canal apontam que o “Poéticas do Ser-Tão” conta com pouco mais de 100 inscritos.

Por sua vez, está em fase de construção um *chatbot*, nomeado de “SerTãozinho”, tratando-se de uma conta de *WhatsApp Business*. Nessa, os visualizadores da página do projeto podem enviar suas dúvidas, ou inscreverem-se para eventos realizados ao longo do ano. O acesso do “SerTãozinho” dar-se-á pelo campo biografia da página do projeto. Por lá, também é possível entrar em contato com a equipe por e-mail. No entanto, dadas as condições de praticidade e comunicação efetivamente mais direta e rápida, justifica-se a utilização de uma conta de *WhatsApp* para o “Poéticas do Ser-Tão”.

O “SerTãozinho”, mascote virtual do projeto “Poéticas do Ser-Tão”, tem como objetivo a promoção da literatura, arte e cultura através das mídias sociais. Inicialmente, ele surgiu com o intuito de atingir o público discente do Instituto Federal de Alagoas – *Campus Santana* do Ipanema, no entanto tem tido destaque no *Instagram* e, atualmente, conta com mais de 1.600 seguidores. Diante disso, houve uma mudança de perspectiva e hoje tem como prioridade atingir todo o público do médio sertão alagoano e demais localidades, além de regiões distantes que estão tendo contato com a página.

Atualmente o projeto conta com a participação de 46 pessoas que atuam em diferentes frentes e funções, a fim de planejar, articular e executar as ações promovidas. Para ser membro, o indivíduo interessado passa por uma seleção que é divulgada através das redes sociais e de forma presencial nas salas do IFAL – *Campus Santana* do Ipanema. A seguir, ele irá responder a um questionário (*on-line* ou manualmente) durante um determinado período, após isso o conselho irá discutir sobre as inscrições e dará o veredito. No formulário estão inseridas duas perguntas discursivas, são elas: “O que é Ser-Tão para você?” e “Por que fazer parte do Poéticas do Ser-Tão?”, além de outras que irão guiar o sujeito para uma das editorias. O resultado constará na caixa de e-mails do ins-

critico e ocorre também a divulgação na página do *Instagram*.

3. A função social da literatura

As práticas de leitura são essenciais tanto nos programas escolares quanto na prática efetiva e cotidiana docente, já que elas conduzem os discentes (e talvez a comunidade como um todo) para a abertura de novos horizontes, novos caminhos e novas perspectivas. Para Zilberman (2001), “o único temor que leitura pode inspirar é o de que seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformam ao já existente” (ZILBERMAN, 2001, p. 55). É nesse sentido que Cândido (2006) explica:

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estas a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (CANDIDO, 2006, p. 84)

Nesse contexto, há fatores que interferem diretamente no processo de formação de leitores: o Estado, com as políticas públicas, legislações e investimentos financeiros; a escola, com seus Regimento e Projeto Político Pedagógico (PPP); o professor, com seus projetos, planejamentos e práticas docentes; e o contexto social, ao promover (ou não) a importância da leitura e o respectivo incentivo ao o que se deve ler.

Existe, nesse sentido, uma necessidade ubíqua de políticas que assegurem e contribuam para práticas efetivas de leitura; no Brasil, “somente iniciou a construção de uma política nacional de livro e leitura, com perspectiva de vir a ser Política de Estado, a partir de 2003, com a promulgação da Lei nº 10.753, a chamada Lei do Livro” (NETO, 2009, p. 61). Mesmo com muitas limitações, foi o primeiro grande passo para que houvesse políticas voltadas à promoção da cultura no âmbito brasileiro; além de impulsionar a ascensão da indústria editorial, a lei provocou também nos ambientes escolares ações pró-leitura.

Com a finalidade de retratar e, assim, promover políticas que visem ao desenvolvimento de habilidades e competências leitoras, há exames realizados pelo governo federal, como é o caso da Provinha Brasil,

que tem o objetivo de fazer “uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras”. É a partir dos dados e resultados levantados que algumas ações e projetos são construídos, como mecanismos para sanar as principais dificuldades e déficits da educação básica.

Além de políticas e ações que garantam legalmente e deem incentivo à leitura, o professor precisa abrir espaço, tanto ao longo das aulas quanto no seu plano de ação docente, para a leitura. Segundo Neto (2009, p. 67), não se pode perder o olhar voltado para aquelas práticas simples, como “leitura em voz alta na sala, ou do incentivo aos programas de avós contadores de histórias”. O professor tona-se um mediador primordial, mas não se pode esquecer que a leitura se dá em todos os lugares e nasce antes do período escolar, à medida que pais, avós e pessoas do entorno da criança são os primeiros mediadores. Dessa forma, a atuação dos mediadores deve ser em todos os lugares e atemporal.

No âmbito da escola, o ensino de línguas enfatiza a necessidade da comunicação com ênfase no desenvolvimento das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. Travaglia, Araújo e Alvim (2007) defendem o ensino de língua portuguesa como um recurso de que o aluno “se servirá para se situar no convívio social e para adquirir conhecimentos que lhe permitam viver mais conscientemente dentro do mundo” (TRAVAGLIA; ARAÚJO; ALVIM, 2007, p. 56). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para língua portuguesa rezam que a escola precisa “constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade” (BRASIL, 1997, p. 38).

Como suporte nos processos de aprendizagem, os sistemas contribuem (em certa medida) para a propagação da leitura no âmbito escolar, como explicam Castro e Dionísio (2003):

[...] os programas escolares constituem-se como fator significativamente constitutivo do universo de referência das práticas de leitura escolar e, no seu âmbito, dos modos de construção dos significados; de facto, inscritos numa tradição marcada por um constrangimento forte no que à relação entre a produção e a transmissão do discurso pedagógico diz respeito, os programas oficiais, através de dispositivos específicos, estabelecem um co-texto particularmente regulador para os objetos de leitura que circulam na aula. (CASTRO; DIONÍSIO, 2003, p. 325)

Para Rösing (2009, p. 132), “a escola deveria se constituir no es-

paço da reflexão sobre o novo, questionando o que fazer, o que saber para construir uma cidadania que garanta às gerações mais velhas e às novas possibilidades seguras de viver e de sobreviver”. É fato, portanto, a importância da escola como meio capaz de promover a leitura e formar leitores em um processo em que família e escola “assumem uma dimensão da maior relevância para o desenvolvimento do comportamento leitor da criança, com consequências diretas para a vida do potencial adulto leitor” (CECCANTINI, 2009, p. 210-1).

Entra em questão, também, o contexto familiar (e social) em que a criança/adolescente está inserida. Ceccantini (2009) descreve alguns aspectos e responsabilidades dos adultos na contribuição de formação de leitores:

- A leitura de histórias aos filhos desde a primeira infância, impregnando de afetividade tanto o ato de ler quanto as obras lidas;
- A ampla disposição de livros e materiais de leitura diversificados e de boa qualidade;
- A leitura cotidiana de livros, jornais e revistas de modo a oferecer modelos positivos de leitura, que possam ser continuamente introjetados pelas crianças;
- O debate frequente das leituras realizadas pelos integrantes da família;
- A constante visita a bibliotecas, feiras do livro, bate-papos com escritores e ilustradores, entre outras possibilidades (CECCANTINI, 2009, p. 211).

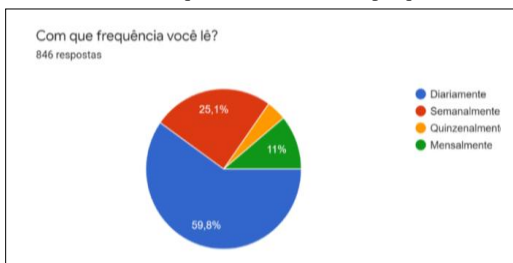
Portanto, a formação de leitores torna-se responsabilidade de diferentes setores sociais, indo da família, à sociedade como um todo, ou seja, à escola e ao Estado. À escola cabe um papel diferenciador, já que caberá a ela desenvolver competências e habilidades do como ler, ou formar leitores potenciais, que sejam capazes de ir além da mera decodificação ou de uma leitura “rasa”. Nesse contexto, busca-se formar leitores potenciais, que consigam realizar práticas leitoras que construam a “afirmação de significados que, postos em movimento, através dos sentidos, da emoção, da razão alteram conhecimentos, questionam verdades, formam e solidificam opiniões, criam expectativas, desencadeiam desejos, enfim, transformam a leitura numa atividade exercitada” (MAIA, 2007, p. 37).

4. Análise dos impactos do “poéticas do ser-tão”

Partindo da situação de que o “Poéticas do Ser-Tão” tem como objetivo promover a literatura, arte e cultura, enquanto o SerTãozinho possui também a finalidade formar leitores em potencial, foram aplicados questionários sobre os Níveis e Preferências de leitura na comunidade do

Sertão de Alagoas e, de forma restrita, aos discentes do Instituto Federal de Alagoas. Ao fazer a análise dos formulários, observou-se um quantitativo de, aproximadamente, 1000 respostas. Em virtude disso, foram destacados dois gráficos:

Gráfico 01: Frequência de leitura dos pesquisados.



Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 02: Número de livros lidos.



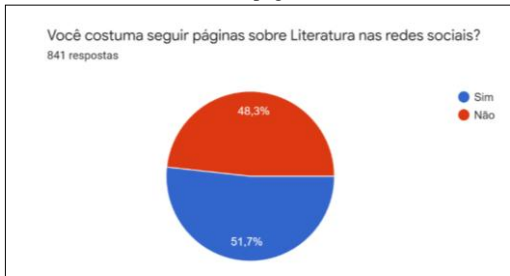
Fonte: elaborado pelos autores.

É possível notar que mais da metade das respostas indicam que os indivíduos leem diariamente e entre 02-05 livros ao ano, é uma porcentagem instigante, uma vez que esse condiz exatamente com a média de livros que um brasileiro lê. Porém, observa-se também que mais de 20% leram acima de 05 livros, ou seja, para uma região ainda vista como marginalizada seus habitantes possuem uma rotina literária superior à média.

Aproximadamente 60% responderam que mantêm uma frequência de leitura diária, além disso, cerca de 40% apontaram que leram entre 02 e 05 livros ao ano. Essa rotina literária é algo que influencia diretamente no quantitativo de livros que você lerá durante um período, dessa forma, essa média de até 05 livros em um ano torna-se desestimulante posto que, segundo o Instituto Pró-Livro, o brasileiro lê anualmente em torno de

2,43 livros sendo esse um número baixo quando comparado a países orientais como a Índia e a China. Os dados coletados revelam que há uma certa escassez na leitura literária do cidadão do Brasil, eles até absorvem bastante conteúdo, porém de pouca profundidade e isso é revelado nos números da 4ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” que indica que os materiais mais lidos no país são matérias jornalísticas mais curtas, resenhas e leituras rápidas.

Gráfico 03: Acesso a páginas e redes sociais.



Essa pesquisa demonstra que pouco mais da metade segue algum perfil que debata tópicos que envolvam a escrita, ou seja, ainda há uma falta de conhecimento ou enorme desinteresse por uma parte significativa da comunidade em seguir *websites* literários. Para que ocorra uma mudança de realidade, os formulários aplicados foram utilizados como meios de transportar e divulgar o *Instagram* do “Poéticas do Ser-Tão” e espera-se que os percentuais de pessoas que conhecem e seguem essas páginas aumentem.

Os entrevistados evidenciaram que os suportes que mais utilizam são as redes sociais, esse motivo explica-se mediante a diversidade de conteúdos presentes nesses perfis. Esse fato é bastante interessante, visto que o “Poéticas do Ser-Tão” é uma página no *Instagram* que tem como um dos objetivos a promoção da literatura através dessa plataforma digital, sendo assim se pode inferir que alguns desses indivíduos têm tido contato com esse perfil, já que ele possui um alcance notável no sertão alagoano.

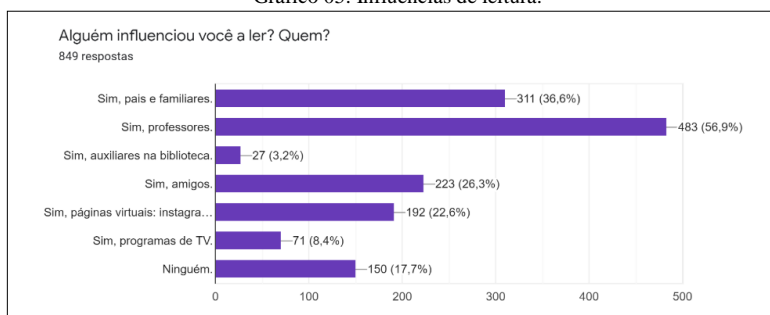
Gráfico 04: Suportes digitais utilizados.



Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação ao gosto pela leitura, nota-se que a maior influência é a dos educadores e isso significa que a escola demonstra participação em hábitos que serão benéficos na formação pessoal de seus alunos; além disso, é através do professor que acontece esse despertar e, conseqüentemente, ocorre a criação de novos leitores. Em destaque se encontram como persuasores os pais e familiares, visto que é nessas pessoas que os jovens se inspiram e visualizam seus comportamentos. Por fim, as páginas virtuais também são fortes influentes, pois estimulam a curiosidade mediante o fornecimento de trechos e títulos de livros, tais ações estão em destaque no perfil do @poeticasdosertao que trabalha com a promoção da leitura aos seus seguidores.

Gráfico 05: Influências de leitura.



Fonte: elaborado pelos autores.

A proposta aqui apresentada não se esgota ou se restringe, mas procura refletir sobre as práticas de leituras entre os alunos do Ensino

Médio e a comunidade envolta do Instituto Federal de Alagoas e, dessa forma, servir de base para pesquisas futuras. Esse é o ponto de partida para possíveis trabalhos com literatura, arte e cultura – proporcionando tanto o *que*, quanto o *como* ler – em atividades que promovam a leitura como caminho para construir e reconstruir sentidos na formação cidadã e nas expectativas enquanto ser humano em todos os sentires do corpo, do coração e da vida.

5. *Considerações finais*

Os dados analisados revelam uma carência da literatura entre os indivíduos e que a falta de incentivo é um dos maiores fatores para que isso ocorra, ademais a ausência de meios de acesso aos livros intensifica essa vulnerabilidade literária ocasionando na escassez de conhecimento e na privatização desse lazer.

Destarte, é viável pontuar aspectos que atuem e envolvam o nível leitor da comunidade do médio sertão alagoano, além de traçar ações com o objetivo de tornar a página do “Poéticas do Ser-Tão” mais conhecida, uma vez que, mesmo com um alto número de seguidores, ainda possui falhas no que se refere a interação e retorno do público com o conteúdo.

Dessa forma, espera-se que as lacunas relacionadas à carência da literatura sejam restauradas; além disso, almeja-se que o perfil do projeto atinja um engajamento superior e que se obtenha melhor alcance atendendo aos interesses do público analisado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CASTRO, Rui Vieira de. DIONISIO, Maria de Lourdes. *A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no “trabalho interpretativo”*. In: FELTES, H.P. de M. (Org.). *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educus, 2003.

CECCANTINI, João Luís. *Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura*. In: SANTOS, F. dos.; NETO, J.C.M.; ROSING, T.M.K. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

NETO, José Castilho Marques. *Políticas públicas de leitura e a formação de mediadores*. In: SANTOS, F. dos. NETO, J.C.M.; ROSING, T.M. K. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

RÖSING, Tânia M. K. *Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura*. In: SANTOS, F. dos. NETO, J.C.M.; ROSING, T.M. K. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; ALVIM, Maria Teonila de Faria. *Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa*. 4. ed. Uberlândia: EDUFU, 2007.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?*. 2. ed. São Paulo: Senac, 2001.

**LEITURA DO TEXTO ‘ERRO DE PORTUGUÊS’, DE OSWALD
DE ANDRADE PELO VIÉS DOS ATOS DE FALA,
DE JOHN SEARLE**

Noelma Oliveira Barbosa (SEC/BA)

noelma_barbosa@hotmail.com

Wiliana Carneiro Carvalho (SEMED/TO)

wilianaccarvalho@gmail.com

RESUMO

Este trabalho traz como propósito identificar estratégias de interpretação para textos metafóricos cujo léxico apresente predominância de significado literal. Adotamos como materialidade de estudo o texto “Erro de português”, de Oswald de Andrade, e como aporte teórico metodológico a Teoria Pragmática, do americano John Searle (1993), que defende as condições de verdade aplicadas ao significado e a primazia do sentido literal sobre a linguagem figurativa. Este estudo é do tipo bibliográfico e documental, com análise qualitativa. O texto em pauta é construído com base em diferentes inferências e primordialmente metafórico, cuja interpretação requer que se proceda a um ‘teste das informações’ que são intuídas. Esse processo de compreensão envolve a computação do significado literal; reconhecimento de inadequação semântica do léxico empregado e cálculo de significados alternativos que possam ser intencionados; finalmente, a determinação do significado mais adequado ao contexto. Percebe-se que a escolha do léxico não é o maior responsável pelos efeitos de sentido expresso pelo texto, pois as estratégias de construção empregadas não são predominantemente linguísticas, mas de ordem filosófica, histórica e cultural. Sua interpretação contempla tanto a questão da variedade linguística e gramática normativa quanto a discussão sobre a maneira como se deu a colonização portuguesa sobre o Brasil e o silenciamento da cultura indígena, bem como o ‘desvio’ da esquadra comandada por Pedro Álvares Cabral, em 1500, que ‘buscava a rota para o Oriente’. O contexto constitui critério essencial para que a compreensão do sentido metafórico se concretize. É nele onde o receptor infere o significado intencionado.

Palavras-chave:

Inferências metafórica. Sentido computado. Estratégias de sentido.

RÉSUMÉ

Ce travail vise à identifier des stratégies d’interprétation pour des textes métaphoriques dont le lexique a une prédominance du sens littéral. Nous avons adopté comme matériau d’étude le texte “Erro de Português”, d’Oswald de Andrade, et comme apport théorique et méthodologique, la théorie Pragmatique, de l’américain John Searle (1993), qui défend les conditions de vérité appliquées au sens et à la primauté du sens littéral sur le langage figuré. Cette étude est bibliographique et documentaire, avec une analyse qualitative. Le texte en question est construit sur la base de différentes inférences et il est principalement métaphorique, dont l’interprétation nécessite un « test de l’information » intuitive. Ce processus de compréhension implique de calculer le sens littéral; reconnaissance de l’insuffisance

sémantique du lexique utilisé et calcul des sens alternatifs qui peuvent être voulus; enfin, la détermination du sens le plus approprié au contexte. On remarque que le choix du lexique n'est pas le principal responsable des effets de sens exprimés par le texte, puisque les stratégies de construction employées ne sont pas à prédominance linguistique, mais de nature philosophique, historique et culturelle. Son interprétation inclut à la fois la question de la variété linguistique et de la grammaire normative ainsi que la discussion sur la manière dont la colonisation portugaise s'est déroulée au Brésil et le silence de la culture indigène, ainsi que la « déviation » de la flotte commandée par Pedro Álvares Cabral, en 1500, qui “cherchait la route de l’Orient”. Le contexte est un critère essentiel pour que la compréhension du sens métaphorique se réalise. C'est là que le récepteur infère le sens voulu.

Mots clés:

inférences métaphoriques. Sens calculé. Stratégies de Sens.

1. *Introdução*

O presente artigo busca refletir sobre estratégias de interpretação para textos metafóricos e com primazia de significado literal de seu léxico. Para tanto, adotamos como materialidade o poema “Erro de português”, de Osvald de Andrade, e como aporte teórico metodológico a Teoria Pragmática sobre a metáfora, de autoria do filósofo americano John Searle (1993), que trouxe importantes contribuições para a filosofia da linguagem, sobretudo, ao dispor sobre Atos de Fala. Este pensador usa o conceito de intencionalidade como algo primordial em seus trabalhos e defende as condições de verdade aplicadas ao significado e a primazia do sentido literal sobre a linguagem figurativa.

Este estudo é do tipo bibliográfico, abordagem qualitativa e de cunho interpretativo. O poema em pauta é construído com base em inferências de diferentes naturezas e primordialmente metafórico, cuja interpretação requer que se proceda a um ‘teste das informações’ que são intuitivas. Esse processo de compreensão envolve a computação do significado literal; reconhecimento de inadequação semântica do léxico empregado e cálculo de significados alternativos que possam ser intencionados; finalmente, a determinação do significado mais adequado ao contexto. Igualmente relevante nessa análise são as releituras da obra de Searle, realizadas por estudiosos como Araújo (2019), Amaral (2009), Fossile (2011), Uzai e Coelho (2013) e Duarte (2014).

As considerações finais chegam ao que: a escolha do léxico não é o maior responsável pelos efeitos de sentido expresso pelo poema, pois as estratégias de construção empregadas não são predominantemente linguísticas, mas de ordem filosófica, histórica e cultural. Sua interpretação

contempla tanto a questão da variedade linguística e a gramática normativa quanto à discussão sobre a maneira como se deu o ‘descobrimento do Brasil’, a colonização portuguesa sobre o Brasil e o silenciamento da cultura indígena brasileira.

2. Intencionalidade e atos de fala em John Searle

O conceito de intencionalidade é algo caro na história da Filosofia. Segundo Uzai e Coelho (2013), ele remonta aos filósofos medievais, significando para eles relacionalidade, e voltaria a ser usado no século XIX, por Franz Brentano, para quem o mundo divide-se em fenômenos físicos e psíquicos (atos mentais, tais como pensamentos, crenças, desejos). “Todo fenômeno psíquico aponta para um objeto que tem existência intencional para o ato mental. O objeto intencional é o que está contido no fenômeno psíquico” (UZAI; COELHO, 2013, p. 3) e só existe como o conteúdo interno do estado mental, à experiência do sujeito.

Já no século XX, John Searle adota o conceito de intencionalidade como algo central em diversas fases de seus estudos, teorizando, sobretudo, a respeito da relação desta com a linguagem e com o cérebro. Conforme Uzai e Coelho (2013), havia um esforço de Searle em naturalizar a consciência e, nessa direção, buscou naturalizar a intencionalidade, pois considerava que, se a consciência (ou mente) é um fenômeno natural, deve-se demonstrar que a Intencionalidade também o é. Para ele, “a intencionalidade é aquela propriedade de muitos estados e eventos mentais pelas quais estes são dirigidos para, ou acerca de objetos e estados de coisas no mundo” (SEARLE, 1995, p. 1, *apud* UZAI; COELHO, 2013, p. 5).

Duarte (2014) adverte que essa propriedade não é essencialmente linguística, embora possa ser explicada em termos de linguagem. Essa autora explica que Searle “analisa o caso da Intencionalidade dos estados mentais a partir dos diferentes ajustes que podem ter os enunciados com os fatos ou estados de coisas no mundo, correspondentes (ou não), às condições de satisfação do enunciado” (DUARTE, 2014, p. 69). Assim, os estados Intencionais possuem um “conteúdo representativo”, que diz respeito ao que estamos representando em nossa mente, e um “modo psicológico”, que corresponde ao que é a direção de ajuste, da mente para o mundo ou do mundo para a mente.

Para a teoria de Searle, essas questões relacionadas com a Intencionalidade, o modo psicológico e conteúdo representativo, derivam da

teoria dos atos de fala. Duarte (2014) lembra que as teses da teoria dos Atos de Fala de Searle se referem ao uso da linguagem, interpretações de questões, comandos, exclamações e enunciados usados não apenas com sentido descritivo. Nesse sentido, envolvem o ato locutório, a enunciação de palavras ou frases; o ato ilocutório, enunciação com natureza comunicativa e certas intenções (como mandar, avisar, perguntar, convidar, etc.) e, o ato perlocutório, que corresponde ao alcance que o ato ilocutório realiza sobre um ouvinte. Os atos ilocucionários se dividem em subcategorias, conforme a interpretação que o ouvinte faz segundo o conteúdo proposicional do ato proferido. Entretanto, há atos em que se observa a presença de diferentes subcategorias, são os que Searle chama de atos de fala indiretos. Nestes, a sentença pode significar o que diz ou algo a mais.

Conforme Searle (1995, *apud* DUARTE, 2014), dentre os diferentes pontos de aproximação entre estados Intencionais e atos de fala está o caso das diferentes *direções de adequação* e da *condição de satisfação*. O primeiro caso é utilizado “para analisar os estados Intencionais; por exemplo, para uma crença ser considerada adequada, ela terá que corresponder ao mundo”. Isso tem a ver com a noção de *direção de ajuste*, em que descrições, enunciados etc. “ajustam-se ao mundo exterior e autônomo de alguma maneira e são verdadeiros ou falsos na medida em que o ajuste se dá ou não” (DUARTE, 2014, p. 71). Já o segundo caso é observado quando estados intencionais com seus conteúdos proposicionais e direção de adequação têm condições de satisfação, determinados por seus conteúdos, ou seja, quando existe direção de ajuste tanto nos atos de fala quanto nos estados intencionais.

3. A teoria pragmática da metáfora em John Searle

A Teoria Pragmática da metáfora, de autoria de John Searle, defende as condições de verdade aplicáveis ao significado e a primazia do sentido literal sobre a linguagem figurativa e propõe distinguir o significado das palavras em si (significado literal) do significado de que elas se reverterem (o significado intencional) ao serem produzidas e interpretadas. A partir dessa distinção, o pesquisador problematiza algumas questões inerentes ao processo de reconhecimento e de compreensão metafórica.

Searle parte da noção de atos de fala em detrimento da função descritiva da linguagem para analisar sentidos metafóricas. Nesse processo, faz crítica as teorias que localizam o seu significado na frase. Além das críticas direcionadas a essas teorias, Searle (1993, p. 90) afirma que

objetiva preparar o terreno para o desenvolvimento de uma teoria da metáfora. Para isso, busca desconstruir a ideia de que ocorra mudança nos elementos lexicais de uma sentença para comportar o sentido metafórico. O autor considera que só pode haver sentido metafórico na intenção do falante e qualquer mudança no significado das palavras é fruto da intenção que o falante atribui à frase. Assim, sustenta que “a sentença nunca será metafórica” (SEARLE, 1993 *apud* FOSSILE, 2011b, p. 44).

O autor considera o princípio que distingue os atos de fala dos metafóricos, sustentando que não há coincidência entre o significado da sentença e o significado que o falante (intencionalmente) atribui ao sentido literal (significado da sentença). Esse autor acredita que o significado metafórico pode ser parafraseado, desde que isso resulte em uma farsa que expressa literalmente o que o falante quer significar ao produzir a metáfora. Nesse sentido,

Uma vez parafraseada literalmente a metáfora, comprova-se que é verdadeira se as condições de verdade forem cumpridas. [...] a metáfora resulta por conseguinte da disparidade entre o significado das palavras usadas e o significado intencionalmente atribuído pelo seu utilizador, que é concomitantemente o produtor/criador da própria metáfora, e que não corresponde ao significado literal. Neste enquadramento, a metáfora é definida como um tipo particular de acto de fala e, tal como os outros tipos, com uma força ilocutória própria. (AMARAL, 2009, p. 222-3)

Dessa maneira, para Searle (1993), só se tem paráfrase, quando o significado da sentença (SS) tiver as mesmas condições de verdade que o significado do falante (SF). Assim sendo, à luz da Teoria Pragmática de Searle, há um significado que as palavras literalmente transmitem e o intencionalmente divergente, que é o significado do falante, o qual constitui o significado metafórico. Sobre essa questão, Fossile (2011) enfatiza que a preocupação de Searle em formular uma teoria que seja capaz de diferenciar proferimentos metafóricos de oliterais, levou o autor a estabelecer que:

- a) Os proferimentos literais ocorrem quando o falante diz ‘*S é P*’, pretendendo significar nada além de ‘*S é P*’. Para esse autor, o que ocorre é que o falante situa o objeto *S* dentro da classe definida pelo conceito *P* e, nesse caso, o significado da sentença e o significado do proferimento são exatamente o mesmo” (FINGER 1996, p. 52 *apud* FOSSILE, 2011b, 45).
- b) Para os proferimentos não-literais Searle (1993) afirma que há três princípios envolvidos numa situação em que um falante

enuncia ‘S é P’, querendo dizer, metaforicamente ‘S é R’, onde R é diferente de P (FOSSILE, 2001b, p. 45).

Assim, de acordo com Searle (1993), temos nos proferimentos literais apenas o significado da sentença (SS), onde ‘S é P’ será exatamente igual a ‘S é P’. Já nos proferimentos não literais, além do significado da sentença (SS), temos o significado do falante (SF), em que ‘S é P’ será igual a ‘S é R’. Ou seja, nesse caso, quando dizemos ‘S é P’, intencionamos dizer que ‘S é R’.

Para que tanto os falantes quanto os ouvintes possam compreender os proferimentos metafóricos, Searle (1993) apresenta uma série de princípios, que devem ser compartilhados por ouvintes e falantes para que a comunicação seja possível. Ele considera que é a partir desses princípios que as metáforas são produzidas e compreendidas, pois “according to which the utterance of P can call to mind the meaning R in ways that are peculiar to metaphor.”⁵³ (SEARLE, 1996, p. 104). Tais princípios são sintetizados por Finger (1996, p. 53 *apud* FOSSILE, 2011a, p. 104) da seguinte forma:

1º Princípio – Tanto falante como ouvinte devem possuir algumas estratégias que sejam comuns a ambos para que sejam capazes de criar e reconhecer proferimentos que tenham tido ou não a intenção de serem literais.

2º Princípio – Ambos interlocutores devem partilhar princípios que os habilitem a computar valores possíveis de R e associar o termo P a esse conjunto. Durante a troca comunicativa, é nesse momento que o ouvinte, com base em seu conhecimento do mundo, extrai do termo P aspectos salientes, bem-conhecidos ou característicos que possam fornecer todos os valores possíveis de R.

3º Princípio – Finalmente, a partir do conhecimento do termo S, os interlocutores devem ser capazes de limitar a gama de valores possíveis de R para decidir qual é o valor de R intencionado pelo falante. Aqui, somente os valores possíveis de R que são considerados propriedades possíveis também de S podem ser os valores desejados de R.

Searle (1993) considera que esses princípios não são necessariamente independentes, são, porém, *individualmente necessários e coletivamente suficientes* para permitir a falantes e ouvintes *formar e compreender* enunciados do tipo “S é P”, em que o orador sugere metaforicamente que ‘S é R’ (SEARLE, 1993, p. 108).

First, there must be some shared strategies on the basis of which the

⁵³ [...] segundo os quais a enunciação de P pode trazer à mente o sentido de R de maneira que este seja peculiar à metáfora. (Tradução própria).

hearer can recognize that the utterance is not intended literally. [...]

Second, there must be some shared principles that associate the P term (whether the meaning, the truth conditions, or the denotation if there is any) with a set of possible values of R.

[...]Third, there must be some shared strategies that enable the speaker and the hearer, given their knowledge of the S term (whether the meaning of the expression, or the nature of the referent, or both), to restrict the range of possible values of R to the actual value of R⁵⁴. (SEARLE, 1993, p. 108)

Com essas três estratégias, Searle (1993), visa identificar se o enunciado é metafórico ou não, quais são os possíveis valores de R e possibilidades de selecionar interpretações. Nessa direção, Amaral (2009, p. 223) adverte que, com base na teoria de Searle, é reconhecido que o receptor deve ter uma sensibilidade “marcada pela cultura ou por qualquer efeito natural, para reconhecer a intenção do locutor e calcular o sentido intencionado mais adequado ao contexto comunicativo, através da percepção de uma conexão”. Sobre esses princípios, o próprio Searle (1993) ressalta que eles não devem ser exaustivos e sugere a possibilidade de haver mais.

4. Análise Metáfora do texto “Erro de Português” de Oswald de Andrade

Oswald de Andrade foi um dos participantes ativos da Semana de Arte Moderna de 1922 e fez parte da primeira geração do Modernismo brasileiro, cujo propósito maior era a difusão da ideia de que o passado histórico brasileiro e as tradições culturais fundadoras do país precisavam ser revisitados com criticidade. O seu poema “Erro de Português”, que constitui a materialidade de análise deste trabalho, foi escrito em 1925 e pertence ao livro intitulado “Primeiro caderno de poesia do aluno Oswald de Andrade” (1927), também de sua autoria.

⁵⁴ Em primeiro lugar, deve haver algumas estratégias compartilhadas com base nas quais o ouvinte pode reconhecer que o enunciado não se destina literalmente. [...] Em segundo lugar, deve haver alguns princípios comuns que associam o termo P (se o significado, as condições de verdade ou a denotação se houver) com um conjunto de valores possíveis de R. [...] Em terceiro lugar, deve haver algumas estratégias compartilhadas que possibilitam ao falante e ouvinte, dado o seu conhecimento do termo S (o significado da expressão, ou natureza do referente, ou ambos), restringir o intervalo de valores possíveis de R para o valor real de R (Tradição própria).

Erro de português

Quando o português chegou
debaixo duma bruta chuva
vestiu o índio
que pena!

fosse uma manhã de sol
o índio tinha despido o português.

(Primeiro Caderno de Poesia do Aluno Oswald de Andrade)

Disponível em: <https://recantodopoeta.com/erro-de-portugues/>.

O texto em pauta ilustra algumas das principais características de seu autor, a exemplo da ironia e metalinguagem, bem como o gosto pela crítica à elite burguesa. Fiel ao contexto de produção e construído com base em inferências de diferentes naturezas, sugere uma discussão que não é apenas de ordem histórica e linguística, mas também cultural e filosófica, quanto à colonização portuguesa sobre o Brasil e o consequente confronto com a cultura indígena brasileira.

Observe que, apesar de uma construção lexical bastante trivial, o poema apresenta efeitos metafóricos bem acentuados. Nesse caso, e considerando o aporte teórico e metodológico adotado neste estudo, há que se proceder a uma espécie de teste das informações que são intuídas pelo texto, utilizando o que Amaral (2009) chama de *cálculo de significados alternativos* para as expressões figurativas, o que, no referido texto, poderia ser realizado desde o título.

Sobre essa questão, Searle (1993) afirma que as condições de verdade aplicáveis ao significado e a primazia do sentido literal sobre a linguagem figurativa deve ser priorizados na interpretação da metáfora. Este autor parte da noção de atos de fala em detrimento da função descritiva da linguagem para se posicionar relativamente à metáfora. De acordo com estudos realizados por este pesquisador, eis o que diz Amaral (2009):

O processo de compreensão inicia-se com a computação do significado literal; seguidamente o receptor do acto ilocutório reconhece a sua inadequação, procedendo ao cálculo de significados alternativos que possam ser intencionados e finalizando com a determinação do significado mais adequado ao contexto. Assim, o contexto constitui o critério essencial a aplicar para que a compreensão-interpretação da metáfora se concretize, porque é em contexto que o receptor da mensagem infere o significado intencionado. (AMARAL, 2009, p. 226)

Nesse sentido, o texto “Erro de Português” sugere uma discussão linguística, filosófica, histórica e cultural quanto, (i) a questão da variedade linguística e a gramática normativa, (ii) a maneira como se deu a colonização portuguesa sobre o Brasil e o conseqüente silenciamento, quase que total, da cultura indígena e, (iii) o *desvio* da esquadra comandada por Pedro Álvares Cabral, em 1500, que buscava a rota para o Oriente e acabou chegando ao Brasil.

Vê-se que a escolha do léxico não é o maior responsável pelos efeitos de sentido expresso pelo texto em questão, também não seria necessário. Para Black(1993, p. 23), “uma metáfora bem-sucedida é realizado no discurso, está consagrado no texto, e não precisa ser tratada como um crivo”. Segundo esse pesquisador, o escritor pode empregar meios convencionais para produzir um efeito fora do padrão, com a utilização apenas de recursos sintáticos e semânticos padrões de sua comunidade de fala. Assim, uma mesma afirmação metafórica pode receber um número de diferentes leituras, as quais podem até mesmo aparecerem conflitantes (Cf. BLACK, 1993).

Brack (1993) afirma que a ambigüidade é ingrediente necessário à leitura metafórica, a qual cabe apenas ao contexto resolver. Nesse sentido, Searle (1993) sustenta que é necessário uma troca comunicativa, capaz de extrair dos conhecimentos de mundo, tanto do falante quanto do ouvinte, aspectos que possam fornecer os valores possíveis para o significado intencionado pelo falante. Assim, a determinação do sentido mais próximo, nessa situação, acontece à medida que vai sendo realizada a leitura do texto e identificadas as metáforas presentes nele, a partir do seu contexto.

Conforme se observa, o recurso *metáfora* não é o principal responsável pela construção da comunicação textual, embora não tenha sido mencionada diretamente no processo de interpretação. Nesse caso, a leitura é conduzida a partir dos efeitos de sentido presentes em dualidades semânticas, que realçam a relação de oposição entre o português e o índio e somente podem ser entendidas como sendo metafóricas por do entendimento dessa relação de oposição: *vestir/despir*, *chuva/sol* e *manhã/noite*. Esta última implícita em bruta chuva, com a menção feita à da Carta de Caminha⁵⁵. Essa menção reforça os efeitos produzidos com tais

⁵⁵ Entende-se que há uma menção às informações contidas no seguinte trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha: [...] e ao sol posto, obra de seis léguas da terra, surgimos âncoras, em dezenove braças – ancoragem limpa. Ali permanecemos toda **aquela noite**. E à **quinta-feira, pela manhã**, fizemos vela e seguimos. [...] lançamos âncoras em frente à

dualidades, pois traz à tona o choque cultura dos anos de 1500, entre colonizador e colonizado.

Como pode se observar, isso explica apenas parcialmente os sentidos metafóricos do texto, pois é preciso pensar também no contexto do autor (seu papel literário e social), importante para que se leia o texto com os *olhos do autor*, ou seja, para compreender a sua intencionalidade. Dessa maneira, entende-se, não apenas a situação focada com a intertextualidade realizada, mas a crítica que o texto faz ao processo de colonização, como um todo.

Assim, conforme sugere a Teoria Pragmática de Searle, no sentido de que o significado da metáfora não está localizado na sentença e que as palavras mantêm o seu sentido literal, há uma literalidade aparente no léxico do poema em pauta, que, após sere computado, mostra algumas incompatibilidade de informações acerca do referente. Isso ocorre, sobretudo, ao se aplicar o sentido literal das dualidades vestir/despir, chuva/sol e manhã/noite ao contexto da chegada do colonizador português ao Brasil. Os efeitos intuídos nessas dualidades e no conjunto do texto só se evidenciam por meio de uma troca comunicativa com o leitor.

Essa troca comunicativa extrai dos conhecimentos de mundo, tanto do falante quanto do ouvinte, aspectos que possibilitam a interpretação do significado intencionado pelo falante, a partir da determinação do sentido mais próximo. Esse teste de sentidos acontece à medida que vai sendo realizada a leitura do texto e identificados os efeitos metafóricos presentes nele, a partir do seu contexto. Visto que é nele que ambos interlocutores partilham princípios culturais, filosóficos e históricos que os habilitam a computar valores possíveis de serem associados às sentenças e ao conjunto do texto.

5. Conclusão

A análise da materialidade em questão mostra que a escolha do léxico não é o principal responsável pelos efeitos de sentido expressos no texto, pois as estratégias não são predominantemente linguísticas, mas de

boca de um rio. E chegaríamos a esta ancoragem **às dez horas** pouco mais ou menos. Na **noite seguinte**, ventou tanto sueste com **chuvaceiros** que fez caçar as naus, e especialmente a capitânia. **E sexta pela manhã**, às oito horas, pouco mais ou menos, por conselho dos pilotos, mandou o Capitão levantar âncoras e fazer vela (grifos nossos). Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf.

ordem filosófica, histórica e cultural.

Nesse caso, para proceder à leitura e desfazer possíveis ambiguidades na computação dos sentidos, deve ser considerado o contexto, pois ele constitui-se critério essencial para que a compreensão do sentido metafórico se concretize. É nele em que o receptor infere o significado intencionado, tanto o contexto do referente, dos anos de 1500, quanto o do autor, século XX, representando o momento de tomada de consciência com relação ao passado histórico e as tradições culturais, bem como o desejo de redescoberta do Brasil ou de reconstrução de sua cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Rosa Maria Baptista. *A metáfora na compreensão e interpretação do texto literário*. Tese (Doutorado em Psicolinguística) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, 2009. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19276>. Acesso em dezembro/2021.

ANDRADE, Oswald. Erro de Português. In: _____. *Primeiro de poesia do aluno Oswald de Andrade*. Disponível em: <https://recantodopoeta.com/erro-de-portugues/>. Acesso em março/2022.

BLACK, Max. More about Metaphor. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

BRASIL. Ministério da Cultura. A carta de Pero Vaz de Caminha. In: Fundação Biblioteca do Brasil. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: abril/2022.

DUARTE, Bruna M. L. Estudos sobre linguagem e Filosofia da Mente segundo John Searle. *Revista Filogenese*, v. 7, n. 1. Marília, 2014. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/6brunaduarte.pdf>. Acesso em: março/2022.

SEARLE, John R. Metaphor. In: ORTONY, A. (ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

UZAI JUNIOR, Paulo. COELHO, Jonas Gonçalves. Mente e Intencionalidade em Jhon Searle. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 13, n. 1. Marília, 2013. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/2750>. Acesso em março/2022.

**“MADAME SATÃ”, DE KARIM AÏNOUZ:
IMAGEM, MARGEM, O NEGRO NO CINEMA**

Matheus do Nascimento Silva⁵⁶ (UEMASUL)

matheusnscmt@gmail.com

Gilberto Freire de Santana (UEMASUL)

gbfsant@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho desenvolveu estudos sobre o filme “Madame Satã” (2002), de Karim Aïnouz durante o ciclo de 2020/2021, com um recorte tanto estrutural quanto temático. Foi feita a seleção de trechos e cenas relevantes para a temática da negritude, buscando-se investigar, sobretudo, de que formas o elemento racial se manifesta no personagem titular do filme. O primeiro momento da pesquisa teve a definição do *corpus*. Em seguida, ocorreu a produção de fichamentos de textos que discorrem sobre as temáticas de raça, racismo, local de fala, com embasamento teórico em Almeida (2019), Ribeiro, (2019), De, (2005), Munanga, (2019). Adicionalmente. Foram feitos estudos da linguagem cinematográfica a partir da produção de Carrière, (2015), Napolitano (2003) e Aumont (2006). Como culminância, fez-se a análise/leitura do filme “Madame Satã” (2002), em que se constata um retrato complexo do personagem-título, com uma trajetória marcada pelo desejo de fazer arte, algo que inicialmente lhe é negado, mas que ele consegue se apropriar posteriormente. O filme de Karim Aïnouz torna-se relevante por carregar um protagonista negro instigante e provocativo, apresentando um universo histórico crucial para a formação da identidade negra do Brasil.

Palavras-chave:

Cinema. Negritude. Análise Cinematográfica.

ABSTRACT

In this work we developed studies about the film “Madame Satã” (2002) by Karim Aïnouz during the cycle of 2020/2021, with a structural as well as a thematic approach. A selection was made with bits and scenes relevant to the theme of blackness, seeking to investigate above all the ways in which the element of race manifests itself in the titular character of the film. The first part of the research was defining the corpus. Following that, we produced annotations on texts that discussed the themes of race, racism, standpoint; based on theories by Almeida(2019), Ribeiro (2019), De, (2005), Munanga, (2019). Additionally, the studies on cinematographic language were based on Carrière, (2015), Napolitano (2003) e Aumont (2006). That culminates on the analysis/reading of the film “Madame Satã” (2002) in which we attest a complete picture of the titular character, with a trajectory marked by the desire to make art, something which he’s initially denied, but ultimately manages to appropriate. The film

⁵⁶ Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA – pelo fomento.

by Karim Ainouz becomes relevant by portraying an instigating and provocative black titular character, showcasing a historic setting that's crucial to the beginning of Black cultural identity in Brazil.

Keywords:

Cinema. Blackness. Cinematographic Analysis.

1. Introdução

Esta pesquisa integra o projeto *Sinais Cinematográficos, Trilhas pedagógicas*, e o plano de trabalho do aluno, intitulado “*Madame Satã*” de Karim Ainouz: *Imagem, Margem, O Negro no Cinema*”. O filme que dá nome ao plano de trabalho, “*Madame Satã*” (2002) compõe o *corpus* da pesquisa e foi dirigido por Karim Ainouz e escrito por este, Marcelo Gomes e Sérgio Machado.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o estudo bibliográfico no que tange as questões de raça e racismo teve como ponto de partida Almeida (2019), Ribeiro (2019), De (2005) e Munanga (2019). A estes, se seguiu o estudo teórico da linguagem cinematográfica com Carrière (2015), Aumont (2006) e Napolitano (2003). Em seguida, a pesquisa da fortuna crítica de “*Madame Satã*” e do diretor Karim Ainouz, por Rodrigues (2011).

Como síntese do enredo, o filme se inicia já durante a vida adulta de João Francisco dos Santos, e narra sua vivência no bairro da Lapa, Rio de Janeiro, durante os anos 1930. Acompanhamos o cotidiano de João em meio à boemia e a prostituição, em que ele afetivamente ‘comanda’ os dois outros moradores de sua casa, Tabu e Laurita. Inicialmente, João trabalha como assistente em um clube, mas se envolve em uma briga e abandona o trabalho. Ele se envolve ainda com Renatinho, frequentador do bar Danúbio Azul, que logo se torna uma paixão. Renatinho ajuda João enquanto este está foragido da polícia, mas eventualmente João é preso e lamenta a morte do outro após ser solto.

Prosseguindo, ele persegue o desejo de ocupar o palco e finalmente consegue fazer uma apresentação no Danúbio Azul, que logo é repetida devido ao sucesso. Após o segundo espetáculo, João é agredido por um homem do bar e, após, atira contra ele como vingança, o que o leva à sua prisão. A narrativa do filme se encerra nesse ponto, com o personagem narrando em *off* sua soltura da prisão. Tempos depois, e novo palco: um concurso de fantasias de carnaval, no bloco *Caçadores de Veados*. A menção corresponde à estreia da fantasia que eternizaria João com a al-

cunha Madame Satã.

Busca-se investigar de que formas o elemento racial se manifesta no personagem titular do filme, considerando que além do fator biológico, a raça opera também: “Como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, ‘a uma certa forma de existir’” (ALMEIDA, 2019, p. 22). Na leitura/análise do filme, analisa-se eventos destacados do enredo, considerados relevantes para demonstrar como o aspecto da identidade racial se manifesta; por vezes em episódios de discriminação e segregação, e outras vezes como apropriação dessa identidade.

2. Metodologia

Esta pesquisa utiliza o método de análise tanto estrutural (a imagem e a palavra) quanto temático (sócio-crítica), buscando, portanto, descrever temas, estruturas e elementos próprios da arte cinematográfica. O primeiro momento da pesquisa teve a definição do *corpus*. Em seguida, ocorreu a produção de fichamentos de textos teóricos que discorrem sobre as temáticas de raça, racismo, local de fala, e outros que discorrem sobre linguagem cinematográfica, e sobre as representações dos negros nesse meio.

Como culminância, houve a produção da análise/leitura do filme “Madame Satã” (2002). Para embasamento teórico destacam-se as obras: *Racismo estrutural* (ALMEIDA, 2019), *Lugar de fala* (RIBEIRO, 2019), *Dogma Feijoado: o cinema negro brasileiro* (DE, 2005), *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil* (MUNANGA, 2019). Adicionalmente, foram feitos estudos teóricos da linguagem cinematográfica em *A linguagem secreta do cinema* (CARRIÈRE, 2015), *Como usar o cinema na sala de aula* (NAPOLITANO, 2003) e *A imagem* (AUMONT, 2006).

A pesquisa da fortuna crítica do filme e do diretor se embasou em *Madame Satã Desconstruindo a Cena* (RODRIGUES, 2011) e *Karim Aïnouz: um olhar poético e político* (AVELLAR; SARNO, 2003). O estudo foi ainda ampliado através do contato com obras relacionadas à temática da negritude e do racismo, ampliando a compreensão do pesquisador a respeito destes temas: como *Mulheres, raça e classe* (DAVIS, 2016) e *Ain't I A Woman: Black women and feminism* (2014).

3. De João Francisco a Madame Satã

Na cena inicial de “Madame Satã”, o personagem principal está preso, e uma voz em *off*, presumivelmente de um policial, que lê sua ficha criminal: “É conhecidíssimo na jurisdição desse distrito policial como desordeiro, sendo frequentador costumaz da Lapa e suas imediações. É pederasta passivo, usa as sobranceiras raspadas e adota atitudes femininas, alterando até a própria voz. Não tem religião alguma. Fuma, joga e é dado ao vício da embriaguez. Sua instrução é rudimentar, exprime-se com dificuldade e intercala em sua conversa palavras da gíria de seu ambiente. É de pouca inteligência. (...)”.

Muitos dos elementos enumerados nessa fala correspondem a estereótipos da representação negra no cinema: “Os estereótipos mais comuns são os que o caracterizam o negro como infantil, cômico, bondoso, irracional e assexuado.” (DE, 2005, p. 28). Porém, os adjetivos atribuídos ao protagonista na fala inicial serão subvertidos no decorrer do filme, quando as ações complexas do personagem ultrapassam as definições estereotipadas.

Figura 1: João é preso e agredido (AÏNOUZ, 2002).



Fonte: Printscreen.

A câmera em plano médio captura o rosto machucado e o cabelo desgrenhado do personagem, denunciando explicitamente que ele foi agredido pelos agentes da lei, enquanto a voz do policial enumera características que, explicitamente ou implicitamente, contribuam, à época, para atestar a condição de criminoso de João Francisco, interpretado com maestria por Lázaro Ramos. A respeito dessa criminalização, pode-se refletir a partir de Mbembe (2018 *apud* ALMEIDA, 2019): “A Lei que criminaliza os corpos pretos e empobrecidos condiciona um enquadramento marcado pela construção dos comportamentos suspeitos. E se a Lei é o Estado, o suspeito “padrão” é também um suspeito para o Estado.” (p. 86). A reflexão é que ele é baseado na identidade racial que os elementos da “desordem”, do “vício” e outras quebras de convenções sociais enumerados na ficha criminal de João sejam motivo de prisão.

Dando início à narrativa propriamente dita, com um corte temporal, vemos João Francisco observando dos bastidores um espetáculo no palco e passa, a encantar e se encantar, a dublar a música francesa, enquanto move o rosto de forma delicada e sua face se funde com as cortinas de miçangas. Cortes paralelos identificam os clientes do clube, homens brancos de meia-idade.

Figura 2: João encara dos bastidores o espetáculo no palco (AÏNOUZ, 2002).



Fonte: Printscreen.

É notório o contraste entre o olhar de João nas imagens apresentadas até então. A primeira mostra uma figura brutalizada e de olhar vazio e apático, enquanto a segunda mostra uma expressão suave, sonhadora e desejosa. A multiplicidade de expressões, sentimentos e reações será característica do personagem durante todo o filme. O desejo dele de ocupar o palco será reiterado em outras cenas no ambiente do clube, culminando no episódio em que ele é flagrado vestindo as roupas de Vitória (Renata Sorrah), a estrela dos palcos, e é humilhado por ela: “Bem que me avisaram, não confia nesse preto! Ele é mais doido que cachorro raivoso! (...) Veja o *cheiro* que minha roupa ficou!” Observa-se na fala que o elemento de suspeita atribuído a João é um conceito prévio de Vitória (uma mulher branca), ou melhor dizendo, um pré-conceito, que ela vê como confirmado e justificado graças àquela situação.

Reagindo com fúria, João rasga as roupas de Vitória e quebra os itens do camarim, o que culmina em uma briga com Gregório (Floriano Peixoto), dono do clube e que devia salários atrasados a João. Assim, antes de sair ele pega no caixa a quantia que lhe é devida. Esse episódio pode ser considerado como um divisor de águas na trajetória de Madame Satã, uma vez que a partir daí, João abandona o trabalho formal e passa a se dedicar mais às atividades “malandras”, sem renunciar ao seu desejo de ocupar os palcos. Ao mesmo tempo, também ocasiona uma acusação criminal de roubo, por parte de Gregório.

Paralelamente a isso, o filme também narra o relacionamento de

João com Renatinho (Fellipe Marques), frequentador do bar Danúbio Azul que desperta o interesse do protagonista imediatamente, embora ele relute em se envolver de forma “séria”. Essa relutância acompanha João até elequando leva Renatinho para dentro de casa, em um segundo encontro, e fica a sós com ele no quarto. “João: Avoa... Sai desse mundo devasso e fedorento.” Pode-se argumentar que a raiz dessa percepção, de que ambos pertencem a mundos diferentes, está na diferente identidade racial dos dois.

Retomando Almeida (2019), os dois são condicionados a identidades diferentes devido ao fato de João ser negro e Renatinho, branco. O ambiente em que se encontram também faz os dois agirem com desconfiança mútua inicialmente; e quando Renatinho rouba João após a primeira noite, este o corta no rosto com uma navalha. A multiplicidade de João se manifesta em reações ora de afeto, ora de fúria. Apesar disso, o relacionamento e o afeto entre os dois permanece, ainda que encontre um final abreviado quando Renatinho é morto pouco tempo depois.

Após conhecer Renatinho, João convida Laurita (Marcélia Cartaxo) e Tabu (Flávio Bauraquí) para uma noite no *High Life Club*, casa noturna prestigiada fora do ambiente em que vivem. Todos muito arrumados, João com paletó e os cabelos alisados penteados para trás, porém, são barrados na entrada (enquanto clientes brancos, presumivelmente de classe alta, passam por eles e entram normalmente). Ao questionar por que não podem entrar, João ouve do segurança negro: “Porque aqui não entra nem puta nem vagabundo”, e ele contesta: “E tem algum desses nomes escritos na minha testa?” O diálogo com Laurita após voltarem para casa sintetiza o acontecido: “João: Vou levar desaforo pra casa? Todo mundo pode entrar, por que é que eu não posso? Laurita: Porque tu não é todo mundo.”

É oportuno resgatar aqui a discussão sobre racismo institucional: “As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de e um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista.” (ALMEIDA, 2019, p. 31). Na situação vista no filme, o clube em questão aceita homens negros como funcionários, mas não como frequentadores, em igual posição com os clientes brancos. A regra não é criada pelo local, mas uma materialização do funcionamento das regras da sociedade do lugar e época retratados.

Após passar por um período preso e descobrir sobre a morte de

Renatinho ao ser solto, João faz um acordo com Amador (Emiliano Queiroz), dono do bar *Danúbio Azul*, para finalmente dar vazão ao seu desejo de estar no palco. Após uma primeira apresentação de sucesso, e de uma sessão de cinema em que assiste um filme com o ícone Josephine Baker, João resolve repetir o feito, desta vez com um monólogo de introdução inspirado no que assistia Vitória executar, no início do filme; mas modificado, com um amálgama de referências que o torna único de seu autor. Subindo ao palco, João Francisco assume a alcunha de “A mulata do Balacochê”, em que a mudança de nome simboliza sua entrega à *performance*, e levando consigo a expressão visual e corporal da negritude.

Figura 3: A Mulata do Balacochê assume o palco (AÏNOUZ, 2002).



Fonte: Printscreen.

Em sua entrada, João utiliza um figurino cintilante e acessórios brilhantes; apesar disso, o ambiente não é de todo glamouroso, como atesta a iluminação escassa. Apesar disso, a plateia está vibrante, e o movimento de câmera oscilante coloca o espectador do filme junto com os que assistem ao espetáculo na plateia do bar. Durante o andamento da apresentação, a câmera se torna ainda mais fluida, com cortes, o personagem interagindo com o público, homens e mulheres dançando e se beijando. Crescentes *close ups* do corpo de João (rosto, coxas, costas, braços e abdômen) junto com os elementos citados previamente criam na cena a sensação de êxtase, em que o espectador não apenas observa, mas também é transportado para a experiência.

Terminada a apresentação, João aparenta ser o último restante no bar, ainda alegre com seu desempenho. Ele conversa com Amador: “Minha pessoa vai ser um artista consagrado. Mas não vou abandonar o meu bairro, vou me endireitar. Vou ser tratado *diferente...*” O uso do termo “minha pessoa” para se referir a si mesmo, presente ao longo de todo o filme, parece ser um indicativo de que João precisa se afirmar como pessoa, já que é frequentemente desumanizado por outros. O *status* de artista é visto como um passaporte para essa validação que o personagem sem-

pre buscou e que parece enfim ter se concretizado. Mas dura pouco. Logo uma outra figura no bar, José (Ricardo Blat), passa a provocar e agredir João, de início verbalmente, e depois fisicamente.

João ouve os insultos de cunho homofóbico e racista aparentemente perplexo. A atitude combativa que se manifestou com tanta rapidez em outras ocasiões de confronto, desta vez demora a aparecer. Ele parece não entender como sua apresentação pode ter gerado tanta repulsa naquele homem, até que revida: “Eu sou bicha porque eu quero! E não deixo de ser homem por isso não!”, ao que o homem rebate: “É por causa de um *crioulo* como você que esse lugar tá nessa merda!”.

João vai para casa cuidar de suas feridas, e o *close* dos pingos de seu sangue se diluindo numa bacia de água exprimem sua dor não só física como emocional. Ele sai novamente e mata aquele que o ofendeu. Sendo mais uma vez enquadrado pela polícia, desta vez com mais agressividade, e em uma nova leitura de sua ficha criminal, a voz do personagem se sobrepõe à do agente da lei. João executa então mais um monólogo que antecipa sua libertação do cárcere e a narrativa fílmica faz um corte, um salto no tempo. Vemos então o surgimento da fantasia de carnaval que se tornaria seu lendário codinome: Madame Satã, finalizando o filme em um estado de êxtase.

4. Considerações finais

O filme de Karim Aïnouz traz um retrato complexo do personagem título, evidenciado por seus diferentes nomes: João Francisco, ou Mulata do Balacochê, ou Madame Satã. Em vista da temática proposta, o filme torna-se relevante por carregar um protagonista negro instigante e provocativo, apresentando um universo histórico relevante para a formação da identidade negra do Brasil. O cenário marginalizado, contudo, não significa que os personagens, sobretudo o protagonista, sejam reduzidos a esse aspecto. Evidentemente, o estudo apresentado neste trabalho buscou analisar o filme por meio dos estudos sobre raça e racismo, destacando eventos que explicitam a identidade racial de João Francisco em uma sociedade racista.

O lugar de artista, que João tanto buscou, lhe foi constantemente negado até que ele encontrou sua própria forma de trazê-lo à tona, e imprimiu sua marca única. O monólogo final é a prova de que as adversidades também compõem a identidade de Madame Satã, e que uma das ca-

racterísticas mais fascinantes da personagem é sua capacidade de inventar e se reinventar.

A reflexão que se propõe neste estudo não parte apenas do enredo do filme em vista da temática proposta, mas também a linguagem com que é executado; a relação entre os planos da forma e do conteúdo é tida como interdependente. Acredita-se que se apropriar do processo de ver e interpretar um filme é transformador, uma vez que amplia as possibilidades de experiência dos sujeitos, que encontram novas formas de contato com o cinema. Assim, busca-se estimular esse tipo de aproximação, unindo o encantamento provocado pela arte com a reflexão em torno de seus discursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. São Paulo: Papyrus, 2006.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. São Paulo: Nova Fronteira, 1994.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DE, Jefferson (Org.). *Dogma da feijoada: o cinema negro brasileiro*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.
- HOOKS, Bell. *Ain't I A Woman: Black women and feminism*. New York, NY: Routledge, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil, Identidade nacional versus identidade negra*. São Paulo: Autêntica, 2019
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.
- RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- RODRIGUES, Geisa. Madame Satã, desconstruindo a cena. *Terceira Margem*, v. 15, n. 24, p. 139-60. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10939/7998>. Acesso em: 25 mar 2022.
- SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

**METAPLASMOS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
DO CHICO BENTO: UMA ANÁLISE
SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Heloisa Helena Pereira Fontes (UNIGRANRIO)

heloisapfontes@gmail.com

Lilia Aparecida Costa Gonçalves (UNIGRANRIO)

liliacgoncalves@gmail.com

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)

professorvilaca@gmail.com

RESUMO

O estudo da variação linguística deve ser feito de maneira contínua e esclarecedora a fim de refletir sobre fatores de ordem histórico, social e cultural que influenciam nas mudanças que ocorrem na linguagem e, conseqüentemente, podem gerar preconceito com pessoas que utilizam uma determinada variação da língua. O objetivo do presente artigo é identificar vários metaplasmos que ocorrem na produção de certas palavras no dialeto caipira e, posteriormente, refletir sobre o preconceito linguístico que coloca o falante dessa variante em posição de desprestígio. Para isso, partindo de pressupostos da gramática histórica da língua portuguesa e da Sociolinguística, será feita a análise de quadrinhos do personagem Chico Bento, desenvolvido por Maurício de Sousa e disponível na *internet*.

Palavras-chave:

Metaplasmos. Preconceito Linguístico. Variação Linguística.

ABSTRACT

The study of linguistic variation must be carried out in a continuous and enlightening way in order to reflect on historical, social and cultural factors that influence the changes that occur in language and, consequently, can generate prejudice against people who use a certain language variation. The objective of this article is to identify several metaplasms that occur in the production of certain words in the caipira dialect and, later, to reflect on the linguistic prejudice that puts the speaker of this variant in a position of discredit. For this, based on assumptions of the historical grammar of the Portuguese language and Sociolinguistics, we will analyze comics of the character Chico Bento, written by Maurício de Sousa, which are available on the internet.

Keywords:

Methaplasms. Language prejudice. Language variation.

1. Introdução

A heterogeneidade da língua é algo indiscutível. Diversos aspectos fazem com que a língua esteja em constante mudança e desenvolvi-

mento. Temos aqui uma mistura de Europa, África, Ásia e Américas, um pouco de cada cultura, cor de pele e não podia faltar um pouco do traço de cada falante desses países. Essa mistura faz da nossa língua um objeto de estudo perfeito, cheio de brechas a serem invadidas e cheia de novas falas a serem conhecidas. De norte a sul, o Brasil mostra as suas variações na fala, e nos faz um país rico de histórias, cultura e beleza.

Segundo Câmara Junior (1979), a língua aparece na comunicação por meio da fala com a qual os homens se comunicam uns com os outros, e, através desses sons vocais, transmitem ideias, impressões e sentimentos. Ainda segundo o autor, a língua não é homogênea e representa a cultura de um povo.

Na visão de Belini (2004), numa mesma língua, uma mesma palavra pode ser pronunciada de diferentes formas, podendo afetar ou não em seu léxico. Diferenças lexicais, fonéticas, morfológicas e sintática contribuem diretamente para a existência das variações. A língua portuguesa, assim como outras línguas naturais, apresenta alto grau de diversidade e de variabilidade que ocorrem por diferentes fatores, podendo variar de acordo com a região, sexo, nível social e cultural.

Neste sentido, a partir do reconhecimento da natureza viva de uma língua, a sua variabilidade pode ser, de forma ampla, analisada em duas dimensões: sincrônica e diacrônica. A primeira dimensão, sincrônica, é discutida na literatura especializada como variação linguística. Esta variação pode ser motivada por fatores internos à língua, como à diversidade estrutural e de uso e a fatores extralinguísticos que envolvem a complexa e dinâmica relação entre usuário, contexto, finalidades e interlocutor. Os aspectos que influenciam a variação linguística são inúmeros, nos quais se incluem características sociais, níveis de formalidade, grau de formação acadêmica, propósito do texto, entre muitos outros. Algumas variantes são consideradas prestigiadas e outras são desprestigiadas. No caso dos registros, é mais comum que estes sejam vistos como mais ou menos adequados à situação de uso.

O falante antecede à gramática. A gramática é um registro da língua, que se faz viva pelos falantes. Dependendo da perspectiva gramatical adotada, descritiva ou prescritiva, busca-se apontar quem teria o papel central: a gramática normativa ao direcionar o falante? Ou o falante a dar vida à língua e permitir que essa seja múltipla. No caso dos estudos linguísticos, a abordagem é descritiva. Neste sentido, a gramática registra o que os falantes realizam com a língua. Quando está em foco uma pers-

pectiva prescritiva, é a gramática que dita as regras aos falantes, apondo como a língua deve ou pode ser empregada.

Na primeira, a abordagem descritiva, a gramática dá liberdade ao falante para usar a sua língua e, assim, manter a língua viva e pulsante. Na segunda, a prescritiva, a gramática, de certa forma, aprisiona o falante e determina uma possível consequência ou condenação ao usuário, caso acabe por desprezar as normas. Neste último caso, uma das consequências, conforme veremos adiante, é o preconceito linguístico, que, na prática, vem muitas vezes acompanhado de outros preconceitos e julgamentos.

Trask (2004, p. 202) afirma que “um dos fatos fundamentais a respeito das línguas vivas é que elas estão sempre mudando”. O estudo diacrônico das transformações de uma língua é tratado como mudança linguística. No primeiro caso, concentramos a nossa atenção aos diferentes usos de uma língua em um mesmo momento histórico. No estudo diacrônico, buscamos entender os caminhos percorridos por uma língua ao longo do tempo (Cf. DUBOIS, 2001; TRASK, 2004).

Na área das ciências da linguagem, há uma denominada Sociolinguística. A Sociolinguística é uma vertente da linguística, que estuda a relação entre a língua e a sociedade, concentrando-se na variação social da língua, dentro de todos os seus aspectos culturais, geográficos e econômicos. Tais comportamentos linguísticos ocorrem também por consequências de disfunções do aparelho fonador que, muitas vezes, são tratadas como “erro” do uso “correto” da língua.

Em Cagliari (2002), encontramos descrições e análises diferenciadas de ordem linguística em bases articulatórias nas quais são realizadas as interpretações fonológicas. No nível fonético, também conseguimos reconhecer as diferenças de fala que, geralmente, estão associadas a fatores sociais específicos. Levando em consideração a extensão territorial do nosso país e a diversidade cultural, tais variações devem ser estudadas, reconhecidas e respeitadas em todos os âmbitos da sociedade.

A busca incessante pelo conhecimento e aceitação da variação linguística tem sido foco do trabalho de muitos linguistas e pesquisadores da área. Para Bagno (2005) é preciso reconhecer a verdadeira diversidade linguística existente no Brasil, a fim de superar preconceitos e resistências sobre as variações linguísticas. Os quadrinhos da “Turma da Mônica”, de Mauricio de Sousa, apresentam a variação linguística ao trazer o dialeto caipira, presente nos quadrinhos do Chico Bento, carregado de

metaplasmos fonológicos comuns entre os falantes de cidades do interior.

Dessa forma, o presente trabalho busca identificar, descrever e analisar as ocorrências dos metaplasmos nas falas dos personagens Chico Bento e Cebolinha, demonstrando como as variações linguísticas estão presentes nos quadrinhos de Mauricio de Sousa, reconhecendo que os metaplasmos são modificações que as palavras sofreram durante a sua evolução, sendo essas alterações apenas fonéticas, conservando o significado real da palavra.

2. A variação linguística

Entender os fenômenos existentes na fala é de suma importância para que não haja preconceitos e distinção de uma comunidade por sua variedade linguística. Estudos sobre variação linguística ajudam a entender a heterogeneidade da língua e a forma na qual a comunicação se estabelece entre os mais diversos grupos de falantes. Para Câmara Junior (2011), variação é a “consequência da propriedade da linguagem de nunca ser idêntica em suas formas através da multiplicidade do discurso”. A variação linguística é um fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas que são denominadas variantes.

Observar a língua como uma atividade social faz com que possamos entendê-la como intrinsecamente heterogênea, instável e que se desconstrói e reconstrói a todo momento. A variação da fala, muitas vezes, é vista como um problema a ser solucionado, no entanto, na concepção sociolinguística, as variedades linguísticas não acarretam danos para a unidade da língua, não podendo, dessa forma, seu uso ser ignorado ou reprimido. José Saramago, escritor português, em um depoimento para o filme *Língua: vidas em português*, disse: “Quase me apetece dizer que não há uma língua portuguesa, há línguas em português”. O escritor faz entender que essa heterogeneidade existente é resultado da sociedade também heterogênea na qual estamos inseridos.

Segundo F. Tarallo (1986), “variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade”. Este processo acontece porque houve inicialmente uma variação. Aceitar esse movimento não uniforme que a língua desenvolve é acreditar na evolução da língua assim como na evolução humana. Não podemos, em uma sociedade tão variada, impor a cobrança de uma língua engessada que cria barreiras de comunicação estabelecen-

do diálogos unilaterais.

A Sociolinguística defende que essa heterogeneidade da língua não é aleatória e que essas variações no ato da fala são completamente organizadas e condicionadas por diferentes fatores. Além disso, os estudos sociolinguísticos são embasados em pesquisas realizadas com entrevistas de campo, com participantes de comunidades de fala diversas, levando em conta diferentes contextos sociais, regionais e socioeconômicos. Deve-se criar, com esses estudos, uma consciência linguística de respeito a essas dissimilaridades da fala.

Bortoni-Ricardo (2004), aponta fatores que influenciam as variações linguísticas, tais como:

Grupos etários – observa-se que em grupos de pessoas em uma mesma família e geração diferente, os diálogos têm expressões ditas por um grupo etário que não são compreendidas por outro grupo. Um exemplo muito comum são as falas dos avós que, muitas vezes, não são assimiladas, em um primeiro momento, por uma comunidade mais jovem, por exemplo, quando é dito que “fulana é muito mimosa”, significa que a moça é delicada ou bonita.

Gêneros – homens e mulheres têm perfis de fala diferenciados quando relacionados a seus papéis sociais ao qual estão condicionados. Mulheres tendem a utilizar fala no diminutivo e marcadores conversacionais, como as partículas “tá?” e “né?”, que buscam uma aquiescência do interlocutor, enquanto, os homens, usam expressões mais rudes.

Status socioeconômicos - diretamente ligados a desigualdade na distribuição de bens materiais e culturais. No Brasil, onde existe uma disparidade na distribuição de renda, o fator socioeconômico nos leva diretamente ao preconceito linguístico que é praticado abertamente pelas classes mais abastadas, em cima de classes menos favorecidas economicamente.

Grau de escolarização – diretamente ligado ao status socioeconômico, o grau de escolaridade de um indivíduo impacta diretamente na sua fala. Fatores como o tempo e a qualidade de ensino no qual o indivíduo é submetido, colocará o mesmo em uma comunidade de fala específica, mudando assim o status da sua condição linguística. Este fator também é responsável pela disseminação do preconceito linguístico.

Mercado de trabalho – de acordo com sua atividade profissional, o indivíduo se condiciona a um determinado estilo linguístico para atender as necessidades do receptor em questão. Diversas áreas possuem um vocabulário próprio que, necessariamente, será também entendido apenas por um falante com as mesmas habilidades.

Rede social – o indivíduo adota um comportamento linguístico parecido com o das pessoas nas quais ele se relaciona nas redes sociais.

Origem geográfica/regional - comportamento linguístico ocorrente de a-

cordo com a região na qual o indivíduo vive. A variação regional surge com o nascimento de dialetos de uma determinada comunidade de fala, conforme cada região do país. O fenômeno pode ocorrer em regiões do país, dentro do mesmo estado e, inclusive, em diferentes áreas geográficas dentro de um mesmo estado. Uma comunidade rural, por exemplo, utiliza variações distintas às de uma comunidade urbana dentro de um mesmo estado.

As diversas variedades linguísticas são produtivas na comunicação verbal e são valorizadas nas comunidades em que são utilizadas. Ao se comunicarem, tanto o emissor quanto o receptor compartilham de um elemento que facilita a compreensão do que está sendo dito. Esse recurso é a norma linguística que ambos adquirem na comunidade de fala que participam. Dessa forma, conforme apontado por Tarallo (1997), entende-se que qualquer língua apresenta um conjunto de variedades que são importantes na identificação de grupos sociais, como também uma possibilidade de delimitar diferenças sociais dentro de uma comunidade.

3. O preconceito linguístico

O preconceito e suas diversas manifestações - preconceito racial, social, religioso, de gênero, sexual, preconceito físico entre outros, tem sido abordado em muitos estudos de diversas áreas do conhecimento. Dentre essas manifestações, no presente trabalho, destaca-se o preconceito linguístico.

Segundo Bortoni-Ricardo (2011) o preconceito é uma questão histórico-social regida por relações de poder. Ele, nada mais é, que, um pré-julgamento utilizado para estigmatizar algo ou alguém, e pode ocorrer em diversos âmbitos. A nossa língua, composta de diferentes variações linguísticas presentes na fala, não fica fora desse julgamento não fundamentado e sofre muito com o que conhecemos como preconceito linguístico, que, segundo o Dicionário Houaiss dá-se por:

Qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários, como, p.ex., a crença de que existem línguas desenvolvidas e línguas primitivas, ou de que só a língua das classes cultas possui gramática, ou de que os povos indígenas da África e da América não possuem línguas, apenas dialetos. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa – ONLINE, verbete preconceito)

Lyons (1968) aponta que a gramática tradicional, comumente estudada nas escolas, estimula os preconceitos sociais e nacionalistas associados à língua. Há uma real dificuldade para ocorrer a libertação do in-

divíduo desses preconceitos e da falsa concepção de que existe apenas uma única língua portuguesa, ou seja, a que é ensinada nas escolas. É justamente esse pensamento que impulsiona o preconceito linguístico.

Na cultura brasileira, o preconceito linguístico é resultado do longo período de colonização do país, onde a formação histórica dá-se pela luta de classes, na qual comunidades socialmente e economicamente dominantes sobrepõem-se a toda população remanescente. Faraco (2002) ressalta que a nossa cultura tem enraizada uma postura purista e normativista que condena qualquer variação que fuja da gramática conservadora. Esse valor atribuído à norma padrão e a desvalorização das variações da fala provocam o desprestígio de toda uma comunidade fazendo que ela sofra repúdio de classes mais abastadas.

De acordo com Bagno (2012), a língua brasileira carrega mitos que são transmitidos e perpetuados na sociedade e, esses mitos fazem do preconceito linguístico um círculo vicioso. Para o autor, três elementos são responsáveis por esse círculo, a gramática tradicional, a metodologia tradicional do ensino e os livros didáticos com abordagens normativos-prescritivos.

Torna-se necessário despertar a consciência da diversidade socio-linguística para reconhecer o caráter heterogêneo da língua a fim de relativizar a noção de certo e errado no uso da língua, demonstrando que não existe erro na fala de comunidades específicas e que o preconceito linguístico nada mais é que uma retaliação ao não cumprimento da gramática normativa por muitos falantes do país. Vale ressaltar que, alguns desses falantes sequer têm acesso a tal gramática e o conhecimento de língua que têm é o realizado em seu ambiente familiar.

Perini (1999) ressalta que pessoas que não tiveram o acesso devido à gramática normativa têm conhecimento inerente da língua. O autor afirma que qualquer falante adquiriu o uso da língua de forma espontânea e chega a compará-la com o ato de andar, não necessitando assim de instruções da escola para realizar tal ato. Desta forma, podemos perceber que a escola, muita das vezes, tenta impor ao falante uma língua comum a todos brasileiros e a utilização da padronização da língua falada assim como existe na modalidade escrita. No âmbito escolar, o uso da língua não se dá somente na oralidade, mas também pela escrita, permeada de regras que muitas vezes não dialogam com o uso feito na fala. Ressalta-se, no entanto, que o preconceito linguístico é inerente a língua falada, não se manifestando com muita incidência na modalidade escrita.

4. Processos fonológicos

A dinamicidade das línguas em se transformar ao longo dos anos resulta no que denominamos de processos fonológicos. Tal fato se confirma diante da pluralidade de línguas que temos em nosso país.

No entanto, o fator histórico não deve ser entendido como único responsável pelas transformações que ocorrem na língua, uma vez que elas continuam a ocorrer na atualidade. Nesse sentido Callou e Leite (2005, p.43) esclarecem que “os processos que produziram mudanças históricas são os mesmos que estamos testemunhando a cada momento hoje.”.

Botelho e Leite (2005, p. 1) corroboram com esse entendimento ao destacarem que essas transformações não são simplesmente resultado da passagem do latim para o português, pois “como podemos verificar na língua atual, estes fenômenos continuam agindo e transformando a língua portuguesa.”. Os autores ainda apontam que algumas dessas formações acabam sendo registradas em dicionários, enquanto outras permanecem apenas em nosso discurso oral.

Na visão de Cagliari (2002), os processos fonológicos dizem respeito às “alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente, são explicadas através de regras que caracterizam processos fonológicos”. Tais processos são reconhecidos como operações mentais aplicadas à fala para converter uma sequência de sons, com alguma dificuldade específica a uma comunidade de fala, a uma alternativa idêntica semanticamente, porém com uma estrutura fonética diferente.

A Fonética é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala (Cf. SILVA, 2017). Sendo assim, a fonética faz a descrição real do som emitido pelo falante, levando em consideração as particularidades de pronúncia de cada indivíduo de acordo com a comunidade de fala na qual é pertencente.

Para Câmara Junior (2011), a Fonologia configura o estudo dos fonemas em suas variantes posicionais, combinações e condições prosódicas. Consequentemente, a fonologia faz a interpretação dos resultados apontados pelas transcrições fonéticas dedicando-se a chegar ao som ideal, abstrato, acima das diferenças individuais de cada indivíduo dentro de sua respectiva comunidade de fala.

Como apontado anteriormente, os processos fonológicos podem

ser percebidos tanto do ponto de vista sincrônico quanto do ponto de vista diacrônico. Tais processos são chamados também de metaplasmos, que significa “mudança de forma”. Metaplasmos são mudanças na estrutura fonética de uma palavra, acarretada por acréscimo, supressão, transposição ou transformação dos sons que a compõem. A riqueza e heterogeneidade da nossa fala nos permite localizar diversos metaplasmos que ocorrem com regularidade e, ainda, perceber mais de um tipo de metaplasmo em uma única palavra.

Veremos, a seguir, alguns dos metaplasmos mais comuns. Eles serão divididos em processos de acréscimos, supressão, transposição e transformação.

A. Metaplasmos por Acréscimo

Os metaplasmos por acréscimo realizam-se quando um fonema é inserido no vocábulo e essa inserção tende a aumentar sua forma fonética. Esse acréscimo pode ocorrer no início, meio ou final da palavra e são categorizados como:

- Prótese – Ocorre quando há acréscimo de segmento sonoro no início de um vocábulo. Ex.: voar > avoar; lembrar > alembiar.

Um caso especial de prótese é a aglutinação. Ex.: a cerca de > acerca de.

- Epêntese – Ocorre quando o acréscimo do segmento sonoro é inserido no meio do vocábulo. Ex.: stella > estrela; humile > humilde.

Dentro da epêntese existe ainda uma modalidade particular chamada Anaptixe ou suarabácti, caracterizada pela inserção de uma vogal para desfazer um encontro consonantal. Ex.: advogado > adevogado/adivogado.

- Paragoge (ou Epítese) – caracteriza-se pelo acréscimo de segmento sonoro no final do vocábulo. Ex.: variz > varize.

B. Metaplasmos por Supressão

Segundo o Houaiss, um dos significados para supressão é “ação ou efeito de suprimir, de eliminar e anular”, desta forma, o metaplasmo por supressão ocorre quando suprimimos um fonema de um vocábulo. São metaplasmos por supressão:

- Aférese – Quando a supressão de um segmento sonoro, ou de uma sílaba, ocorre no início do vocábulo. Ex.: até > té; estava > tava.

- Síncope – Acontece quando a supressão ocorre no interior da palavra. Ex.: príncipe > prínspe; negro > nego. Quando essa supressão acontece na primeira de duas sílabas sucessivas por semelhança sonora, chama-se Haplogia. Ex.: trágico + comédia = tragicocomédia > tragicomédia.

- Apócope – É quando a supressão de um segmento sonoro ocorre no fim

da palavra. Ex.: cantar > cantá; bobagem > bobage.

C. Metaplasmos por Transposição

Os Metaplasmos por Transposição acontecem pelo deslocamento de posição de fonemas em um vocábulo ou pela transposição do acento tônico da palavra.

- Metátese – Transposição de um segmento sonoro em uma mesma sílaba de um vocábulo. EX.: perguntar > preguntar; perturbação > preturbação
- Hipértese – Transposição de um segmento sonoro de uma sílaba para outra em um vocábulo. Ex.: bicarbonato > bicarbonato, lagartixa > lagartixa
- Hiperbatismo – Quando acontece o deslocamento do acento tônico.

Quando o acento tônico sofre um recuo no vocábulo, é chamado de Sístole. Ex.: pantâno > pântano; rubrica > rúbrica

Já quando ocorre o avanço do acento tônico no vocábulo chamamos de Díástole. Ex.: gratuito > gratuito; opto > opíto.

D. Metaplasmos por Transformação

O fenômeno que ocorre quando um fonema do vocábulo se transforma e passa a ser outro fonema distinto, no lugar do primeiro, é chamado metaplasmo por transformação.

- Vocalização – Ocorre na transformação de uma consoante em vogal. Ex.: facto > feito; capsa > caixa.
- Consonantização – Na contramão da vocalização, a consonantização transforma uma vogal em consoante. Ex.: Iesus > Jesus; uita > vida.
- Degeneração – É a transformação do fonema /b/ em fonema /v/. Ex.: bassoura > vassoura; assobiar > assoviar; arbore > árvore.
- Nasalização – Quando ocorre a transformação de um segmento oral em nasal. Ex.: aipim > aimpim; ignorante > ingnorante.
- Desnasalização – Inverso a nasalização, um segmento nasal passa a ser oral. Ex.: luna > lũa > lua; persona > pessoa > pessoa; homem > home;
- Sonorização (ou Lenização) – Caracterizado como a transformação de um fonema surdo, intervocálico, na consoante sonora homorgânica. Ex.: acutu > agudo; acetu > azedo.
- Despalatização – Transformação de fonemas palatais em um nasal ou oral. Ex.: cabeçalho > cabeçálio (ou cabeçário); Paulinho > Paulim.
- Palatização (ou Palatatização) – Ocorre a transformação de um ou mais segmentos em uma consoante palatal. No português, temos alguns exemplos citados por Bagno (2012):

- [ne, ni] + vogal > [ɲ] (grafada NH): seniore > senhor; vinea > vinha; Antônio > Antonho.
- [le, li] + vogal > [ʎ] (grafada LH): palea > palha; iulio > julho; família > família.
- [de, di] + vogal > [ʒ] (grafada J): hodie > hoje; invidia > inveja.
- [pl, kl, fl] + vogal > [ʃ] (grafada CH, no português): clave > chave; inflare > inchar.
- [kl, pl, gl, tl] mediais > [λ] (grafada LH): oculu > oclu > olho.
- [ske, ski, se, si] > [ʃ] (grafada X): passione > paixão; pisce > peixe.
- [si] + vogal > [ʒ] (grafada J): cerevisia > cerveja; bassium > beijo
- Assimilação – Ocorre com a transformação de um segmento sonoro em outro igual ou parecido pertencente à mesma palavra: ipso > isso. De acordo com Silva (2010), essa assimilação pode ser total (persona > pessoa), parcial (lacte > leite > leite), progressiva (amam-lo > amam-no) e regressiva (captare > catar > catar). Podemos verificar a assimilação em ocorrências como: nasalização de vogais orais quando estão diante de consoantes nasais, como em banha, em que ocorre a assimilação parcial. A redução da terminação de verbo no gerúndio -ndo para -no como em comeno, chamano e correno, caracteriza a assimilação total
- Dissimilação – Quando há a ocorrência de transformação de um segmento sonoro para diferenciá-lo de outro semelhante e existente no mesmo vocábulo. Ex.: pílula > pírua; líliu > lírio; próprio > póprio.
- Metafonia – Ocorrência da alteração do timbre ou altura de uma vogal influenciada pela vogal ou semivogal seguintes. Ex.: feci > fizi > fiz; diferente > deferente;
- Monotongação – É a ocorrência da transformação ou da redução de um ditongo em vogal. Ex.: doutor > dotor; roupa > ropa.
- Ditongação – Ao contrário da monotongação, a ditongação promove a transformação de uma vogal ou de um hiato em ditongo. Ocorre também a transformação de hiato em ditongo. Ex.: bandeja > bandeija; gás > gáis; nós > nós.
- Lambdacismo – Cenário onde ocorre a transformação do fonema /r/ em /l/. Ex.: cérebro > célebro; freio > fleio.
- Rotacismo – Quando ocorre a transformação do fonema /l/ em /r/. Ex.: Cláudia > Cráudia; alpiste > arpiste.

Os metaplasmos, por serem alterações fonéticas que podem ser estudadas e verificadas na evolução e no uso da língua, ou seja, de forma diacrônica ou sincrônica, contribuem na compreensão da dinamicidade da língua em se transformar e a entender suas variáveis como marcas so-

ciolinguísticas de todo falante da língua. As marcas linguísticas e sociais de uma comunidade de fala permite identificá-la e diferenciá-la de outras. A língua, a sociedade e a cultura são interligadas e as mudanças sociais e culturais são refletidas em sua estrutura linguística.

5. Análise das tirinhas de Chico Bento

As tirinhas da Turma da Mônica e da Turma do Chico Bento, de Mauricio de Souza, fazem sucesso entre crianças e adolescentes, pois possuem uma linguagem de fácil entendimento e carregam histórias regadas de assuntos pertinentes à sociedade. Nas tirinhas do Chico Bento temos a riqueza do dialeto caipira na fala dos personagens, que são ricas em metaplasmos encontrados nesse dialeto.

Nas tirinhas de Chico Bento, podemos observar certas passagens que demonstram o preconceito linguístico que ele sofre por pertencer a uma comunidade de fala com menor prestígio social. Analisando algumas tirinhas, conseguimos entender o sentimento de desvalorização que ocorre com o personagem.

A tirinha a seguir mostra o preconceito acontecendo em um lugar onde ele deveria ser extinto. O aluno, representado pelo personagem Chico Bento, sendo erroneamente “corrigido” pela professora que deveria explicá-lo formas também adequadas a outras situações.

Imagem 1. Tirinha 1.



Fonte: <http://preconceitos-linguisticos.blogspot.com/2012/04/chico-bento.html>.

Analisando a tirinha do Chico Bento, encontramos alguns meta-

plasmos que são comuns no dialeto caipira. O metaplasmo que ocorre na transformação do ‘qual’ em ‘quar’ é o rotacismo. Em ‘nota’, no primeiro balão, a palavra não segue a flexão da frase e com a perda do ‘s’, ocorre apócope, supressão do último segmento sonoro. No segundo quadrinho encontramos o ‘i’ e o ‘qui’ substituindo, respectivamente, ‘e’ e ‘que’, ocasionando assim metafonia, pela alteração de timbre. Ainda no mesmo balão, temos a expressão ‘vô’ na posição de ‘vou’, ocorre a monotongação. De ‘saber’ para ‘sabê’ sofre apócope. Já a supressão que ocorre em ‘ocê’ é chamada aférese. Em ‘feiz’ temos a ocorrência da ditongação. Na fala da professora, o ‘pro’ em lugar de ‘para o’, ocorre o fenômeno de supressão conhecido como elisão.

Imagem 2. Tirinha 2.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/610941505703058130/>.

Nesta segunda tirinha, podemos observar o metaplasmo por transformação chamado metafonia. Ele é encontrado em ‘qui’ no lugar de ‘que’, ‘ninhuma’ no lugar de ‘nenhuma’ e ‘di’ no lugar de ‘de’. O ‘mais’ aparece com sentido de oposição, de acordo com o contexto no qual está inserido, portanto, ocorre o fenômeno da ditongação. Em ‘fazê’ temos a supressão conhecida como apócope com a queda do ‘r’ final. Já em ‘trabai’ encontramos a despalatização, metaplasmo fonológico por transformação no lugar de ‘trabalho’.

Chico Bento retrata a visão estigmatizada dos habitantes da zona rural. Sua fala é tida como errada por não seguir a norma padrão ensinada nas escolas. Um outro ponto a ser destacado, e que também reflete esse estereótipo do homem do campo, é a maneira como o personagem é caracterizado. Chico Bento é apresentado sempre com os pés descalçados, calça rasgada e com chapéu de palha. Essa caracterização denota também o preconceito social existente com essas pessoas. No quadrinho, a seguir, podemos verificar essas características.

Imagem 3. Tirinha 3.



Fonte: <https://cangurunews.com.br/a-turma-da-arvore-e-do-chico-bento-ajudam-voce-a-plantar-uma-arvore/>.

No quadrinho acima, na fala de Zé Lelé, há a ocorrência do rotacismo em “prantando” no lugar de plantando. O fenômeno da síncope pode ser verificado no apagamento da vogal pós-tônica da palavra árvore resultando na forma “árvre”. Tanto a fala de Zé Lelé quanto a de Chico Bento são marcadas por traços linguísticos que sugerem um fenômeno fonológico denominado de metafonía, este consiste no alteamento de timbre da vogal “e”, assim, temos “di” e não de, “isperança” no lugar de esperança. Cabe ressaltar que a metafonía pode ser realizada por qualquer falante, não sendo uma ocorrência exclusiva de moradores da zona rural.

6. Considerações finais

Compreender a importância das variações linguísticas auxilia no processo de aceitação da cultura de um povo e colabora com diminuição do preconceito linguístico.

Nas tirinhas de Chico Bento, de Mauricio de Souza, encontramos algumas variações reconhecidas por grande parcela da população como pertencente ao falar “caipira”. As histórias servem para mostrar que cada comunidade de fala possui sua particularidade e seus falantes não podem sofrer preconceitos, pois fazem parte de um país de amplitudes continentais.

É importante reconhecer o caráter heterogêneo da língua para perceber as particularidades de cada comunidade de fala, entendendo que as variações praticadas por esses falantes não podem ser estigmatizadas ou menosprezadas pois refletem a identidade de uma parte da população brasileira. Além disso, esse reconhecimento permite compreender que há fatores internos e externos à língua que influenciam os diferentes falares. A diversidade linguística segue a gramática interna da língua e também é

influenciada por questões regionais, grau de escolaridade, contexto social, idade, sexo. Tais fatores são capazes de fazer o ouvinte reconhecer uma comunidade de fala e minimizar possíveis preconceitos que possam surgir.

Dessa forma, entendemos que não é aceitável julgamentos estereotipados sobre uma variedade linguística, uma vez que língua portuguesa não é uniforme, mas constituída de muitas variedades, existem diferentes modos de dizer a mesma coisa, refletindo, assim, a pluralidade linguística e cultural de seu povo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. *O preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BELINE, Ronald. Variação linguística. In: FIORIN, J.L. (Org.). *Introdução à linguística*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- BISOL, L. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRC, 2014.
- BOTELHO, José Mario; LEITE, Isabelle Lins. Metaplasmos contemporâneos – Um estudo acerca das atuais transformações fonéticas da Língua Portuguesa. In: Congresso de Letras da UERJ, 2, São Gonçalo. *Anais do II CLUERJ-SG*. São Gonçalo: UERJ, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/ANAIS/ii/completos/comunicacoes/isabellelins/leite.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. *Do campo para a cidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CAGLIARI, L. C. *Análise fonológica: Introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CAMARA JUNIOR, J. M. *História da Linguística*. Petrópolis: Vozes, 1979.

CAMARA JUNIOR, J. M. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

DUBOIS, J *et al.* *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 2001.

MARTINS, M. R. *Ouvir falar: Introdução à fonética do português*. Lisboa: Caminho, 1988.

PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática. 1999.

SILVA, J. P. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: O Autor, 2010.

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Contexto, 2017.

TRASK, R. L. *Dicionário de Linguagem e Linguística*. São Paulo: Contexto, 2004.

MULTILETRAMENTOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS DO GRUPO NOVA LONDRES E SEUS REFLEXOS NA BNCC DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marina Martins Pinchemel Amorim (UESB)

marinapinchemel@gmail.com

Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)

marciahelenad@yahoo.com.br

RESUMO

Em face das discussões sobre letramento na década de 1990, uma reunião de pesquisadores intitulados como Grupo Nova Londres (2021 [1996]) lançou o manifesto que inaugurou a proposta de ensino de multiletramentos, que apresenta três principais aspectos: multisssemiose, multiculturalidade e multilinguagem, na perspectiva de que o estudante seja preparado para se desenvolver em diferentes domínios da existência. Com a expansão desses estudos, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) se apropriou da perspectiva dos multiletramentos, citando-a em diferentes seções do documento. Diante do cenário exposto, este trabalho tem o objetivo de analisar como a BNCC nível Ensino Médio incorpora o termo “multiletramentos” na seção de Língua Portuguesa, tendo em vista a Pedagogia dos Multiletramentos. Para tanto, baseamos-nos nos estudos de Hissa e Sousa (2020), Pinheiro (2021), Tilio (2021) e fizemos uma pesquisa de cunho bibliográfico, traçando uma análise qualitativa, a fim de confrontar os dois textos citados. Concluímos que a Base centraliza os multiletramentos no contexto da tecnologia digital, desconectando essa pedagogia de outros dois aspectos primordiais levantados pelo Grupo Nova Londres: a multiculturalidade e a multilinguagem.

Palavras-chave:

Base Nacional Comum Curricular. Ensino de língua portuguesa.
Pedagogia dos Mutiletramentos.

ABSTRACT

Considering the discussions on literacy in the 1990s, a meeting of researchers called The New London Group (2021 [1996]) launched the manifesto that inaugurated the proposal for the multiliteracies teaching, which presents three main aspects: multisssemiosis, multiculturalism and multilingualism, from the perspective that the student becomes prepared to develop in different domains of existence. With the expansion of these studies, the National Curricular Common Base (BRASIL, 2018) embraced the perspective of multiliteracies, citing it in different sections of the document. In view of such scenario, this work aims to analyze how the NCCB for High School level incorporates the term “multiliteracies” in the Portuguese Language section, concerning the Pedagogy of Multiliteracies. For such, we based ourselves on the studies developed by Hissa and Sousa (2020), Pinheiro (2021), Tilio (2021) and carried out bibliographic research, tracing a qualitative analysis, in order to confront the two

cited texts. We concluded that the Base centralizes multiliteracies in the context of digital technology, disconnecting this pedagogy from the other two paramount aspects raised by The New London Group: multiculturalism and multilingualism.

Keywords:

**National Curricular Common Base. Pedagogy of Multiliteracies.
Portuguese language teaching.**

1. Primeiras palavras

A Pedagogia dos Multiletramentos foi lançada em 1996, no artigo *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais*, pelo Grupo Nova Londres (2021 [1996]), após cerca de dois anos de discussões traçadas por dez pesquisadores dos Estados Unidos, Austrália e Grã-Bretanha. Ela é tida como um ponto inicial e provisório para mudanças no ensino–aprendizagem, diante das recorrentes transformações sociais às quais as noções de ensino de língua devem atender.

Quase 26 anos depois, o manifesto carece de críticas, análises, discussões e expansões e se tornou base para muitos estudos pedagógicos no Brasil. Assim, o termo “multiletramentos” foi difundido até mesmo no que hoje é o principal documento da educação nacional, a Base Nacional Comum Curricular (Cf. BRASIL, 2018). Na BNCC, percebemos que os multiletramentos estão recorrentemente associados à multissemiose, mas desacompanhados de seus outros dois princípios norteadores apontados pelo GNL: a multiculturalidade e a multilinguagem.

Uma breve análise do texto a respeito da área de Linguagens na BNCC a nível de Ensino Médio e, mais especificamente, do componente de Língua Portuguesa, por exemplo, pode constatar a direta ligação estabelecida entre os multiletramentos e as tecnologias digitais, no entanto, outros aspectos até mais destacados no Projeto Internacional dos Multiletramentos não aparecem interligados com o conceito – principalmente a multiculturalidade, como discorreremos à frente.

A partir do cenário apresentado, a proposta deste trabalho é analisar como a Base Nacional Comum Curricular nível Ensino Médio (BRASIL, 2018) incorpora o termo “multiletramentos” na seção de Língua Portuguesa, tendo em vista a Pedagogia dos Multiletramentos (Cf. GRUPO NOVA LONDRES, 2021 [1996]). Para isso fizemos uma pesquisa de cunho bibliográfico e análise qualitativa (Cf. PAIVA, 2019), a fim de confrontar os dois textos citados.

Este trabalho está dividido em seções. Na seção 1, traçamos um panorama dos fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos, partindo do estudo do próprio manifesto e dos ensaios de Pinheiro (2021) e Tilio (2021). Em seguida, apresentamos uma breve discussão da Base (Cf. BRASIL, 2018), valendo-nos de Hissa e Sousa (2020) e destacando o modo como os multiletramentos são abordados no documento em contraposição ao manifesto. Por fim, à guisa de conclusão, fazemos uma retomada das reflexões levantadas.

2. Pedagogia dos Multiletramentos: principais aspectos

Com o intuito de ampliar a compreensão sobre “letramento” e seu ensino–aprendizagem, o Grupo Nova Londres publicou o manifesto programático *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais*, para abranger múltiplos discursos e as diversidades culturais e linguísticas das sociedades. O GNL destaca, nesse íterim, que o textual passa a ter relações com o visual, espacial, comportamental, sonoro, entre outros, “remodelando” os modos de utilização da linguagem, devido às rápidas mudanças tecnológicas. Logo de início, então, observa-se a relação estabelecida entre as novas formas textuais e o avanço tecnológico. Todavia, ao longo do texto, a tecnologia não é apresentada como cerne ou como o princípio diferenciador entre a proposta dos *multiletramentos* em contraposição ao já difundido, na época do lançamento do texto, *letramento*.

Afirmam os autores que não é possível determinar “um conjunto de padrões ou habilidades que constituam os fins do letramento, por mais que sejam ensinados” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021 [1996], p. 107). Dessa maneira, o manifesto se trata de uma “declaração de princípios gerais” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021 [1996], p. 141), provisória e aberta ao debate público, uma vez que o ambiente social está em constante mudança, o que evidencia a inevitabilidade de concebê-lo como um ponto seminal para o desenvolvimento da teoria.

São apresentados dois argumentos para justificar a demandada elaboração do manifesto que abarque multiletramentos. Inicialmente, aponta-se a necessidade de ampliar as noções de letramento para contemplar as sociedades que estão constantemente mais cultural e linguisticamente diversas, com culturas que convergem entre si – devido à globalização – e a circulação de uma pluralidade de textos. Um segundo argumento explicita a importância de considerar as novas formas textuais as-

sociadas à tecnologia de informação e multimídia. Dito isso, os dois argumentos estão interligados, uma vez que aumento das formas textuais amplia a diversidade cultural e multicultural.

De acordo com o GNL, o termo *multiletramentos* foi escolhido para sintetizar dois aspectos a respeito do crescimento cultural, institucional e global: (i) múltiplos canais de comunicação e mídia; (ii) aumento da diversidade cultural e linguística. Além disso, essa palavra visa destacar o aumento da diversidade local e da conexão global, causados pelo desenvolvimento da tecnologia. Dessa forma, percebemos que é transmitida a ideia de multiplicidade, diversidade e pluralidade, ao invés de algo único como *letramento*. Consoante o manifesto, “lidar com diferenças linguísticas e culturais agora se tornou central para a pragmática de nossa vida profissional, cívica e privada” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021 [1996], p. 107). Ou seja, ser multiplamente letrado é essencial para enfrentar as três esferas da vida, apresentadas pelo GNL.

É preciso ressaltar que o manifesto propõe o reconhecimento da diversidade cultural dentro de uma localidade que pode gerar até mesmo variações situacionais na língua. Ademais, a conexão global, na perspectiva dos autores, é tamanha a ponto de se ter necessidade de interagir utilizando vários idiomas e padrões de comunicação que têm atravessado os limites culturais, comunitários e nacionais e, também, de acionar os significados a partir do visual e icônico, para além do verbal. Conforme o artigo, “quando a proximidade entre a diversidade cultural e linguística é um dos fatores-chave do nosso tempo, a própria natureza da aprendizagem de línguas muda” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021 [1996], p. 107).

Nesse viés, as diversidades cultural e linguística são pontos de partida para o desenvolvimento dessa pedagogia, que incluem, por exemplo, a cultura das juventudes. Segundo Azevedo (2021, p. 76), “dar espaço às culturas juvenis na escola é um meio para dar visibilidade a um grupo social que, por vezes, pode ser calado pela opressão escolar”. Portanto, valorizar os multiletramentos é assegurar às juventudes a oportunidade de participação efetiva na construção de conhecimentos e na cidadania, tornando a escola um lugar plural.

O manifesto lança mão de um conceito-chave para aplicação da pedagogia, o *design* – termo que, segundo Pinheiro (2021), retrata um conjunto de elementos em constante construção de sentidos. O *design*, processo ativo e dinâmico de construção de significados, possui seis ele-

mentos: os de significado linguístico, os de significado visual, os de significado de áudio, os de significado gestual, os de significado espacial e padrões multimodais de significado (que engloba os demais entre si). A partir deles, o aluno é visto como criador de significado e designer de futuros sociais: “Ler e ouvir são instâncias do *design*” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021 [1996], p. 122, grifo nosso).

Logo, os *designs* são “o que” os estudantes devem aprender. O caminho para alcançar esse objetivo (“o como”), se daria a partir de quatro fatores pedagógicos: Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada – ou Prática Transformadora, conforme Tilio (2021), que destaca que os fatores são integrados de maneira não linear. Em suma, a Prática Situada é o ponto de partida para a produção, que considera as experiências, necessidades e identidades afetivas e socioculturais dos alunos. A Instrução Explícita, conforme Tilio (2021, p. 37), tem “o objetivo de transformar a prática situada em prática transformadora”. Já no Enquadramento Crítico, relacionam-se os significados a uma postura social crítica. Por fim, a Prática Transformadora é processo de construção do conhecimento com a (re)criação de *designs* de significado. À vista disso, o manifesto objetiva a implementação da metalinguagem do *design* e a pedagogia dos quatro fatores, embora os autores afirmem se tratar de um “ponto de partida aberto e provisório” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021 [1996], p. 105-106).

Os estudos de multiletramentos inspiraram o ensino de línguas em diferentes realidades, como no Brasil. Veremos, na seção seguinte, que a terminologia se encontra no documento mais atual da educação nacional.

3. Base Nacional Comum Curricular e os multiletramentos

Os estudos da neurocientista Maryanne Wolf (2019) indicam que devemos possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de diferentes habilidades para lidarem com as situações do futuro (Cf. WOLF, 2019), no entanto, com o avanço da tecnologia, não podemos prever quais serão. Também nessa perspectiva, a Base aponta que:

uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. (BRASIL, 2018, p. 69)

Portanto, a necessidade de lidar com futuro desconhecido seria

uma justificativa para possibilitar aos estudantes diferentes experiências, práticas e conhecimentos sobre ferramentas diversas, desde a infância.

Na progressão do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, o estudante deve “consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral” (BRASIL, 2018, p. 473). Segundo a BNCC, o foco da terceira etapa do ensino “passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 474). Dessa maneira, a tecnologia digital é vista como uma possibilidade para que o jovem atue em diferentes práticas sociais e no mundo do trabalho, nas diversas áreas do conhecimento.

Para isso, são apresentadas novas competências e habilidades, com o intuito de possibilitar aos estudantes o desenvolvimento dessas atividades, como

[...] apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos *multiletramentos* para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. (BRASIL, 2018, p. 475) (grifo nosso)

Ou seja, observamos, desde esse ponto, os multiletramentos sendo relacionados às mídias e tecnologias, como se esses fossem os focos da proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, sem considerar os aspectos da cultura local e da diversidade linguística, por exemplo.

O componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio tem o propósito de possibilitar ao estudante a vivência de práticas sociais de linguagem significativas em mídias impressas, digitais e analógicas em diferentes campos de atuação social “vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (BRASIL, 2018, p. 485). Cinco campos de atuação social são apontados na referida seção da Base: (i) da vida pessoal; (ii) artístico-literário; (iii) das práticas, estudos e pesquisa; (iv) jornalístico-midiático; (v) da vida pública. Hissa e Sousa (2020) analisaram o diálogo entre a BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Médio e o manifesto do GNL e associaram os campos citados na Base aos três domínios da existência, dos quais tratam o GNL, da seguinte forma: vida profissional (equivalente a campo artístico-literário e jornalístico-midiático), vida privada (equivalente a vida pessoal e das práticas, estudos e pesquisas), além de vida pública, que permanece com a mesma nomenclatura na BNCC.

A BNCC sugere que a escola continue centrando a educação escolar na cultura do impresso, porém, que também considere a cultura digital, os multiletramentos e novos letramentos, como lemos no trecho abaixo:

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados. (BRASIL, 2018, p. 487)

Isso posto, percebemos que a BNCC encara os multiletramentos como um conjunto de letramentos relativos a formas de linguagem inerentes à cultura digital, desconsiderando que eles sejam letramentos locais e colocando-os como letramentos “não valorizados”, em contraste com a cultura do impresso, que seria valorizada. Nesse ponto, questionamo-nos sobre essa valorização: seria a palavra escrita valorizada pela sociedade, pela instituição-escola ou pela BNCC? E quem não valoriza a cultura digital?

Como discutimos na seção anterior, o termo multiletramentos, segundo o GNL, que cunhou a expressão, contempla justamente as diversidades local e multicultural. Ou seja, dizer que é preciso reafirmar o compromisso com os letramentos locais e os mais valorizados, “apesar de” trabalhar com os multiletramentos, é demonstrar falta de compreensão das propostas da Pedagogia dos Multiletramentos, uma vez que ela visa, justamente, abarcar as diferentes práticas sociais, não somente as ligadas à tecnologia digital – como aparenta na Base.

Em outra seção, ao tratar de gêneros, ações, procedimentos e atividades que surgem devido às mídias, o texto da BNCC descreve o que considera como práticas de multiletramentos:

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. (BRASIL, 2018, p. 486)

A concepção de práticas de multiletramentos apresentada conecta-se aos elementos do *design* – um dos pontos chave da proposta do GNL –

no processo de construção de significados, quais sejam: linguístico, visual, áudio, gestual, espacial e padrões multimodais, já citados.

O *design* é explicitamente citado na BNCC, contudo, somente no texto que concerne ao Ensino Fundamental, dentro de algumas habilidades de Língua Portuguesa, como a EF69LP12, do campo jornalístico-midiático:

Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (BRASIL, 2018, p. 147)

Por conseguinte, o que se percebe é um deslocamento da terminologia “multiletramentos” para a Base, recaptulando, inclusive, a questão central do manifesto, o *design*, mas sem apresentar as mesmas concepções da Pedagogia dos Multiletramentos difundidas pelo GNL, em 1996. Consoante Hissa e Sousa (2020, p. 581), a proposta de multiletramentos da BNCC “apaga as peculiaridades culturais locais e substitui por fórmulas e roteiros previamente estabelecidos e alinhados com os interesses neoliberais” (GARCIA; LUKE; SEGLEM, 2018).

Ante o exposto, percebemos que, no componente de Língua Portuguesa, a BNCC lida com as tecnologias como um ponto central – mas tecnicista, como apontam Heinsfeld e Silva (2018) – e ilusório, na medida em que desconsidera as desigualdades sociais que não possibilitam um mesmo acesso a necessidades básicas como alimentação, saúde e segurança, quem dirá, à tecnologia digital. Essa perspectiva da BNCC gera (ou é consequência de) um deslocamento do termo “multiletramentos” para um viés muito mais tecnológico do que essencialmente é, como lançado no manifesto (Cf. GRUPO NOVA LONDRES, 2021 [1996]).

4. À guisa de conclusão

As discussões levantadas nesta breve reflexão demonstraram que, na BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Médio, os multiletramentos estão majoritariamente relacionados à tecnologia digital. Isso não significa dizer que não há menções à multiculturalidade, multilinguagem e multissensuosa (princípios norteadores da Pedagogia dos Multiletramentos do

Grupo Nova Londres) no documento. No entanto, ao tratar dos multiletramentos, a multiculturalidade não é considerada, dando a entender que letramentos locais e valorizados não estão inclusos na proposta. Além disso, essa perspectiva insinua que a prática docente que oportunize aos alunos o desenvolvimento de multiletramentos precisa envolver uma variedade de experiências tecnológicas, o que revela um choque com a Pedagogia dos Multiletramentos, que concebe as culturas locais como parte de multiletramentos (mesmo que essas culturas não envolvam tecnologia digital).

Um outro ponto observado foi o fato de que a BNCC retoma os três domínios da existência, propostos pelo GNL sob os títulos de: campo artístico-literário; campo jornalístico-midiático; vida pessoal; vida das práticas, estudos e pesquisas; e vida pública, como também é elucidado por Hissa e Sousa (2020).

Por fim, destacamos que a concepção de *design* do Grupo Nova Londres (2021 [1996]) é a chave central do manifesto, por indicar “o que” deve ser ensinado nas escolas para que se atinja os objetivos do ensino–aprendizagem-uso de multiletramentos. A BNCC, em contrapartida, não cita o *design* diretamente na seção de Língua Portuguesa no Ensino Médio, mas há menção sobre esse elemento na seção do Ensino Fundamental.

Com este trabalho, visamos fomentar debates a respeito dos aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a BNCC (BRASIL, 2018), a fim de refletirmos sobre a prática docente e os objetivos do ensino–aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Articulação entre linguagem, discurso e cultura na Pedagogia dos Multiletramentos: como os diferentes mundos da vida se fazem presentes em práticas escolares situadas ao sul do equador. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 75-85, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagem/emfoco/article/view/5565>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

GRUPO NOVA LONDRES. *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Pro-*

jetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 101-45, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 23 nov. 2021.

HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. As Versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Papel das Tecnologias Digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 668-90, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/heinsfeld-silva.html>. Acesso em: 25 ago. 2018.

HISSA, Débora Liberato Arruda; SOUSA, Nágila Oliveira. A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 14, n. 29, p. 565-83, Vitória, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/31939>. Acesso em: 23 nov. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PINHEIRO, Petrilson. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 11-19, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>. Acesso em: 23 nov. 2021.

TILIO, Rogério. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 33-42, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>. Acesso em: 23 nov. 2021.

WOLF, Maryanne. Construindo um cérebro duplamente letrado. In: _____. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*. Trad. de Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019. p. 184-205

**NARRATIVAS DAS MEMÓRIAS DO MUNDO
DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
DA INVISIBILIDADE AO DESTAQUE**

Shirlene Bemfica de Oliveira (IFMG Ouro Preto)
shirlene.o@ifmg.edu.br

Nathalia Emanuele Oliveira (IFMG Ouro Preto)
nathalia.emanuele@hotmail.com

Thaís Ellen Romualdo de Oliveira (IFMG Ouro Preto)
thaisellen1999@gmail.com

RESUMO

Cada um de nós carrega dentro de si suas vivências, impressões, acompanhadas de suas aprendizagens. O que a memória grava, recalca, exclui, lembra é o resultado de um trabalho de organização, pois nossa memória é seletiva ao considerar o que é significativo ou não, e a seletividade resulta da relação entre o espaço e o tempo em que vivenciamos e que verbalizamos em nossas histórias. A história de cada um de nós contém a história de tempos, espaços, grupos aos quais pertencemos e das pessoas com as quais nos relacionamos. Nossas narrativas, que ouvimos e contamos, têm um papel intrínseco na humanidade e contribuem com a construção de culturas e reconstrução de identidades (GOMES Jr., 2020). As narrativas são dinâmicas, pois em reciprocidade, lançam a vida para dentro da própria história e isso alarga o campo de ação, além de trazer história para dentro da comunidade e extrair a história de dentro da comunidade (BUENO *et al.*, 2006). Esta investigação tem como epicentro as pessoas, suas histórias, vivências, impressões, acompanhadas de suas aprendizagens do / no *locus* do trabalho. A metodologia de coleta e análise de narrativas possibilita-nos observar, pela linguagem, algumas dimensões do mundo do trabalho em que os entrevistados vivem e como os sentidos são construídos por eles em relação a sua vida e a sua profissão. Além disso, nessa pesquisa, a sistematização da memória institucional, é vista como uma ferramenta de comunicação, de fortalecimento da marca e de potencial para o aprimoramento do relacionamento das instituições com seus públicos e com a sociedade (OLIVEIRA, 2019). Os dados deste estudo foram coletados por meio de uma entrevista semi-estruturada com uma servidora da área de Gestão de Pessoas e os resultados apontam para uma resignificação dos papéis desempenhados e atribuídos ao mundo do trabalho no contexto escolar e tornam explícitas as percepções sobre o processo de constituição dos Institutos Federais e da Educação Profissional.

Palavras-chave:

Memória. Narrativas. Análise textual.

ABSTRACT

Each of us carries within himself his experiences, impressions, accompanied by his learning. What memory records, represses, excludes, remembers is the result of a work of organization, because our memory is selective when considering what is significant or not, and selectivity results from the relationship between space and time

in which we experience and that we verbalize in our stories. The history of each of us contains the history of times, spaces, groups to which we belong and the people with whom we relate. Our narratives, which we hear and tell, have an intrinsic role in humanity and contribute to the construction of cultures and the reconstruction of identities (GOMES Jr., 2020). Narratives are dynamic, because in reciprocity, they throw life into the story itself and this broadens the field of action, in addition to bringing history into the community and extracting the story from within the community (BUENO *et al.*, 2006). This investigation has as its epicenter people, their stories, experiences, impressions, accompanied by their learning from / in the *locus* of work. The methodology of collecting and analyzing narratives allows us to observe, through language, some dimensions of the world of work in which the interviewees live and how the meanings are constructed by them in relation to their life and their profession. In addition, in this research, the systematization of institutional memory is seen as a tool for communication, brand strengthening and potential for improving the relationship of institutions with their audiences and with society (OLIVEIRA, 2019). The data of this study were collected through a semi-structured interview with a servant of the People Management area and the results point to a resignification of the roles played and attributed to the world of work in the school context and make the perceptions about the process explicit. constitution of the Federal Institutes and The Professional Education.

Keywords:

Memory. Narratives. Textual Analysis.

1. Introdução

O homem com sua racionalidade e criatividade estabelece uma relação com o trabalho que vai além de ser fonte de valor, mas que abarca seu caráter ativo, sócio-histórico-cultural e metafórico do ser, trabalhar e existir. Historicamente, a concepção de trabalho mudou com as transformações diversas advindas da globalização e essas modificações trouxeram ao debate o princípio educativo do trabalho como fonte de nossas narrativas e como fator fundante da humanidade (Cf. PERES, 2011; SANTOS, 2012).

A origem da palavra trabalho, segundo Peres (2011), vem do latim vulgar “tripalium”, que era um instrumento formado por três paus aguçados, com o qual os agricultores batiam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los, enfiá-los, etc. Esse conceito dos primeiros tempos do cristianismo, segundo Ribeiro e Léda (2004, p. 76) nos informam que o trabalho tinha um caráter negativo, associado ao fardo e ao sacrifício. Ele representava o “castigo divino, punição, fardo, incômodo, carga, algo esgotante para quem o realiza”. Em outros tempos, a partir do Renascimento, o trabalho passa a ser entendido como fonte de identidade, auto-realização espaço de criação, crescimento pessoal, e de possibilidade de o

homem construir a si mesmo e marcar sua existência no mundo, ou seja, como constituinte das representações e das identidades.

Nesse sentido, o trabalho é anterior à Educação, constituído historicamente por um processo de divisão das classes em que há parâmetros de Educação diferentes e que se constitui como categoria ontológica, que permite entender o que está por trás das relações trabalhistas, além do fenomênico. O trabalho é entendido como um instrumento transformador das relações sociais e da sua autorrelação e autorregulação enquanto espécie, como ser genérico (Cf. SANTOS, 2012).

Se por um lado, a história do homem é a história do desenvolvimento crescente de suas possibilidades de trabalho, ela é ao mesmo tempo de uma crescente alienação. Para Marx (1988), o trabalho é que nos humaniza, pois ele conciliado à Educação se constitui como um processo cíclico e desenvolvimental, uma vez que sem o trabalho nossa espécie tende a desaparecer. Temos a limitação no enfrentamento da natureza, mas avançamos na interferência e na transformação dos meios naturais. Desta forma, para Peres (2011), o trabalho é a aplicação da energia do homem para o bem da humanidade, pois no trabalho, o homem é capaz de se qualificar e modificar a própria natureza, colocando-a a serviço de todos nós. No entanto, historicamente, com a divisão social do trabalho, com a criação de novas formas sociais, áreas e culturas sociais sofreram também uma desumanização no processo de relação com o trabalho, com a qualificação para o trabalho gerando alienação, discriminação, exclusão, exploração, etc.

Para Segnini (2000), a qualificação para o trabalho é uma relação social (de classe, de gênero, de etnia, geracional), que vai muito além da escolaridade ou da formação profissional. Para a autora, essa relação se estabelece nos processos produtivos, no interior de uma sociedade regida pelo valor de troca e fortemente marcada por valores culturais que possibilitam a formação de preconceitos e desigualdades. Segnini (2000) afirma que os conhecimentos construídos pelo trabalhador através de diferentes processos interativos e instituições sociais, tais como: a família, a escola, a empresa, etc. somados às suas habilidades, são também aprendidos socialmente e acrescidos de suas características pessoais, de sua subjetividade, de sua visão de mundo, e constituem um conjunto de saberes e habilidades.

Dessa forma, entendemos que aprendemos no coletivo para organizar a produção da existência (manutenção) e desta forma se constitui o

princípio educativo do trabalho. A escola, enquanto forma social é o espaço onde a Educação, entendida como um conceito amplo, possibilita o desenvolvimento de políticas e ações concretas que rompam definitivamente com o quadro de desigualdade social e econômica (Cf. SEGNINI, 2000).

Historicamente, a escola tem sido considerada um espaço formal de Educação, que visa possibilitar o acesso aos conhecimentos produzidos e organizados cientificamente e compartilhados ao longo do tempo (Cf. VIGOTSKY, 1998). Mas para, além disso, a escola é o lugar onde o sujeito se constitui, em termos sociais, físicos, emocionais e culturais. E se formos adentrar ao mundo dos que atuam no contexto escolar, além da constituição identitária, representações subjetivas do mundo e memórias são construídas. Essas memórias são constituídas na enunciação, e podem ser de natureza pedagógica, relacional positiva ou negativa, mítica, lúdica, socializadora e de transformador (Cf. AQUINO; ALBUQUERQUE, 2014). E nesse sentido, a preservação da memória daqueles que atuam na escola é um dos aspectos fundamentais da nossa sociedade. A memória daqueles que trabalham agrega valor, ajuda a ter sentimento de pertença e afeição aos espaços e pessoas que nos são caras e gera, por conseguinte, a ideia de tradição, importante na consolidação de uma dada instituição e de uma dada ideia (Cf. OLIVEIRA, 2019). Para o autor, a preservação da memória gera sentimento de pertença a um grupo, uma comunidade, e leva a que se adotem posturas e medidas que objetivam sua preservação e perpetuação para as gerações seguintes.

Diante do exposto, este estudo propõe uma interface entre as áreas de Educação e Linguística, para o entendimento das narrativas orais e/ou escritas de servidores de setores diversos, principalmente aqueles que estão nos bastidores do funcionamento da escola. A compreensão desses textos permite a tomada de consciência da trajetória histórica dessas pessoas enquanto indivíduos que se constituíram na coletividade institucional, das conquistas, dos desafios, das contradições e desigualdades na escola, sobretudo através do conhecimento do outro. Para este artigo, analisamos as narrativas construídas por uma das personagens que estiveram envolvidas no processo histórico a partir do qual o Instituto Federal foi instituído, na tentativa de dar-lhe sentido, de modo a contribuir para a consolidação de um sentimento de unidade e pertencimento que é fundamental para o crescimento e longevidade das instituições.

2. Fundamentação teórica

Este trabalho tem como base teórica os princípios educativos do trabalho e o papel da memória institucional na constituição da identidade do trabalhador. A seguir, serão percorridas algumas considerações envolvidas nessa base.

2.1. Sobre o Princípio educativo do trabalho

Há uma relação entre os processos educacionais e os processos produtivos. Esse princípio educativo do trabalho se dá na medida em que as transformações no mundo do trabalho fazem aumentar a presença da maquinaria em detrimento do trabalho humano (Cf. SANTOS, 2012). Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da Educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de Educação (Cf. FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31).

E num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo (Cf. FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Finalmente, o trabalho é princípio educativo à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Cf. FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Para Santos (2012), uma das vias do princípio pedagógico do trabalho é dada pela própria interface do trabalhador com seu objeto de trabalho, que elucida que o trabalhador mobiliza saberes todo o tempo e não de forma residual respondendo as lacunas do trabalho prescrito. Dessa forma, uma educação sincronizada com os interesses dos trabalhadores pode se constituir pelo e no trabalho, e, portanto, uma via que confronta o saberes investidos com implicações sociais, políticas e econômicas para ultrapassar o que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) denunciam como cidadão mínimo.

A Educação deve, nas palavras de Santos (2012), oferecer a apropriação da produção artística, cultural, científica e tecnológica do seu tempo. “(...) a filosofia da práxis não busca manter os simplórios na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca ao contrário, conduzi-los

a uma concepção de vida superior” (SANTOS, 2012, p. 18).

2.2. Sobre a memória

Esta investigação aqui apresentada assume, no primeiro plano, a ideia de que o estudo das narrativas sobre o passado, no que diz respeito aos marcos temporais e as estruturas de pesquisa, é resultado de uma escolha (Cf. OLIVEIRA, 2019). Conforme Le Goff, estas escolhas acontecem seja “pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e das Humanidades”, ou por aqueles que se dedicam ao estudo do passado. Esta fala, de acordo com Oliveira (2019) nos sugere que o conhecimento dessas narrativas ou as histórias de vida, são subjetivas, pois aquilo que se desprende do passado é fruto de escolhas do narrador (Cf. LE GOFF, 1996).

O trabalho proposto se insere no campo da análise do passado por meio das narrativas, do que resulta termos a oportunidade de entender o processo de criação dos institutos federais, de entender nuances da educação profissional e das relações estabelecidas pelos profissionais com os mundos do trabalho. Nestes termos, iremos nos valer dos conhecimentos das narrativas orais e escritas como fontes de pesquisa. A narrativa oral, em face à literatura pertinente ao tema, está na confluência de ser vista como uma técnica, uma disciplina e uma metodologia (Cf. FERREIRA, 2011). Para Marieta Ferreira, a narrativa oral tem papel fundamental no seu trato enquanto metodologia, pois estabelece e ordena procedimentos de trabalho - tais como os diversos tipos de entrevistas e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição e depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre o seu trabalho – funcionando como ponto entre teoria e prática (Cf. FERREIRA, 2011).

Assim, o conjunto dos depoimentos levantados e analisados são encarados como textos narrativos, como acontecimentos discursivos e como tal passam pelo processo de discussão teórico-metodológico da Educação e da Linguística de forma interdisciplinar. Mesmo considerando a singularidade do depoimento, ele não deixa de passar pela crítica documental. Isso porque a construção do depoimento é um processo subjetivo, que se liga a construção de uma memória sobre um lugar ou evento, do que pode resultar, mesmo que subjetivamente, um jogo de luz e sombra na exposição de determinados temas.

3. Percurso metodológico

Este estudo se constitui em uma pesquisa narrativa com análises qualitativas de base discursiva. Ele foi desenvolvido em um instituto federal da região Sudeste com a participação de uma servidora técnico-administrativo do setor de gestão de pessoas (Flora), duas bolsistas da modalidade PIBIC e a pesquisadora. A seguir, serão explicitadas as características da natureza desta pesquisa, os instrumentos de geração de dados, bem como os critérios de análise.

3.1. Pesquisa Narrativa

A pesquisa narrativa deve ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana (Cf. SAHAGOFF, 2015, p. 1). Segundo Clandinin e Connelly (2011), trata-se de um estudo de histórias vividas e contadas, pois tornam explícitos processos dinâmicos de viver e contar histórias, se reviver e de recontar histórias (Cf. CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18). Para os autores, nesse tipo de pesquisa, os relatos são entendidos como formas e modos de vida que servem para interligar o processo de educação e de vivência:

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27)

De acordo com Sahagoff (2015), as pesquisas narrativas tratam de conceitos, tais como os relatos de experiência, a interação entre o pessoal e o social, a relação entre tempo e espaço, a subjetividade dos indivíduos, que estão sempre em interação e sempre inseridas em um contexto social (Cf. SAHAGOFF, 2015). Para a autora, esse conjunto de termos forma um espaço tridimensional para a investigação narrativa.

Este estudo tem como epicentro as narrativas de trabalhadores sobre seu local de atuação, sobre as condições pessoais apresentadas por meio dos sentimentos, emoções verbalizadas, metáforas, desejos, reações, estéticas e disposição moral. A investigação se justifica, pois as condições sociais, atitudinais e emocionais dos participantes podem desvendar um processo de visibilidade e/ou invisibilidade que toca nas condições existenciais, e que podem exercer forças subjacentes e afetar as pessoas e os espaços de atuação do contexto dos indivíduos. Por

meio das análises das narrativas, segundo Sahagoff (2015), a experiência pode se desenvolver a partir de outras experiências e essas experiências podem levar a outras experiências, pois “a experiência acontece narrativamente” (SAHAGOFF, 2015, p. 4).

3.2. Pesquisa qualitativa

Esta pesquisa é qualitativa e são utilizados recursos para compreender as percepções e relações pessoais. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as análises qualitativas são descritivas, feitas de forma indutiva, têm foco no processo e no significado, com coleta de dados em ambiente natural. Os investigadores levam em consideração o contexto em que os participantes estão inseridos e suas características pessoais. Uma vantagem na utilização de análises qualitativas é a sua característica orgânica, como demonstrado por Nunan (1992, p. 80), pois, há interação entre perguntas/hipóteses e a coleta/interpretação dos dados. Davis (1995), corrobora com Nunan (1992) e acrescenta que a partir desse processo cíclico de coleta de dados e análise, o estudo pode mudar de direção em termos das questões que estão sendo levantadas e das perspectivas teóricas trazidas para o estudo.

A escolha pela análise qualitativa e interpretativa neste estudo foi motivada pelo fato de este tipo de pesquisa buscar variações nas relações entre as formas de comportamento. Os significados construídos pelo grupo e a intenção acompanham os participantes no momento em que tratam de suas questões mais pessoais no que tange ao seu lugar no trabalho. Bogdan e Biklen (1994), afirmam que, no estudo qualitativo, privilegia-se a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos participantes. E segundo Erickson (1986), o trabalho do pesquisador, neste tipo de pesquisa, é o de combinar uma análise bem detalhada e bem próxima do comportamento e do significado da interação social do dia a dia com uma análise do contexto social mais amplo.

3.3. Instrumentos de geração de dados: entrevistas

Nesta pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas em formato digital com o uso da plataforma *Google Meet*. Os participantes foram gravados em áudio e vídeo para discutirem suas experiências na instituição e tiveram a oportunidade de se posicionarem em relação ao seu papel na instituição.

Esses relatos em primeira pessoa da experiência de vida profissional foram documentados e analisados através de padrões discursivos recorrentes ou eventos salientes analisados de forma interpretativa. O momento introspectivo para reflexão e criação das narrativas orais foram construídos com base em perguntas abertas lidas com certa antecedência para que o participante pudesse pensar, refletir e expressar suas ideias, sentimentos, motivos, razões, processos e estados mentais em relação ao fazer laboral.

3.4. Metodologia de análise: acontecimentos discursivos

O trabalho de análise das histórias coletadas parte da seleção de recortes considerados como acontecimentos discursivos que, para serem compreendidos, requerem que se descrevam as suas condições de produção, que incluem o contexto histórico, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do referente. Portanto, aquilo que passaremos a designar como acontecimento discursivo significativo. Nesse sentido o

[...] discurso narrativo aparece como lugar privilegiado para elaboração da experiência pessoal, para a transformação do real em realidade, por meio de mecanismos linguísticos discursivos, e também para a inserção da subjetividade (entendida aqui, do ponto de vista discursivo), como um lugar que o sujeito pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimento do mundo, ou, mais sucintamente, entendida com a forma pela qual o sujeito organiza sua simbolização particular. (TFOUNI, 2005, p. 73-4)

Para Pêcheux (2006), o acontecimento discursivo se situa no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória e transita entre estrutura e acontecimento, para explicar a impossibilidade de completude compreensão dos enunciados, e que ocorre em meio a rupturas que o transformam a cada novo momento marcante da história ou da enunciação. No uso discursivo, segundo Mendes *et al.* (2020), a possibilidade de se repetir e re-significar um enunciado se deve a sua existência numa estrutura vertical, ou seja, numa estrutura que pode ser a formação discursiva que afeta o sujeito ou o interdiscurso. Num nível horizontal, há a estrutura do intradiscurso, que é a prática discursiva do sujeito, sua formulação imediata, é o ato de enunciar no presente.

Desta forma, enquanto a estrutura vertical garante a existência anterior do enunciado, a estrutura horizontal garante sua atualização, pois dá conta da formulação do enunciado na prática discursiva. Para os

autores, a fala de um sujeito do discurso se dá justamente neste ponto de encontro entre estrutura vertical e estrutura horizontal, entre interdiscurso e intradiscursos. O intradiscursos se refere à formulação, às palavras em si, ou seja, à estrutura do discurso. Já o interdiscurso é a constituição do sentido do discurso (Cf. MENDES *et al.*, 2020). Este ponto é o onde a memória e a atualidade se encontram, portanto, é o local do acontecimento. É ali onde o enunciado é repetido, atualizado, rememorado ou re-significado.

Pêcheux (2006) coloca o acontecimento discursivo como ruptura da memória que seria eternizada através do interdiscurso, da estrutura vertical. Ele nasce, segundo o autor, do choque da atualidade com a memória que não produz repetição, mas sim re-significação. Além disso, o acontecimento discursivo pode provocar uma nova possibilidade para o enunciado produzir outros significados, entretanto, ele não apaga os significados anteriores. Ele instaura uma relação tensa com a memória que tenta adequá-lo na ordem da repetibilidade e com o discurso novo, que precisa re-significá-lo. A seguir serão apresentados alguns gestos de interpretação das narrativas da servidora participante.

4. Gestos de interpretação

Os resultados a seguir trazem recortes de uma entrevista semiestruturada feita no ano de 2021, por meio da plataforma *Google Meet*, com uma servidora técnica administrativa que atua no setor de Gestão de Pessoas em um Instituto Federal no estado de Minas Gerais. Ela escolheu ser chamada de Flora na entrevista que foi conduzida por uma das bolsistas da modalidade PIBIC. Os dados apresentados pela narrativa de Flora demonstram, por meio de suas histórias, que ela afirma, modifica, cria novas histórias e re-significa os papéis desempenhados e atribuídos aos seus mundos do trabalho no contexto investigado. Os excertos retirados da narrativa construída pela servidora trazem “sua presença, suas atividades, seus gostos e suas maneiras de agir e de ser” em seu ambiente laboral e trazem traços de sua relação com as pessoas (Cf. LE GOFF, 1990). Para melhor apresentar os resultados, organizamos os trechos em unidades de contexto que foram nomeados de acordo com os conteúdos dos acontecimentos discursivos.

4.1. Do fardo a auto-realização

A participante atua no setor de Gestão de Pessoas, se define como uma mulher, na casa dos cinquenta anos com mais de trinta anos de trabalho na instituição e que se prepara para o processo de aposentadoria.

Excerto 1:

Paula: Há quanto tempo que você trabalha no IFMG e qual é a função que você exerce hoje o Instituto Federal?

Flora: Então eu comecei a trabalhar na antiga Escola Técnica, **em dezembro de 1991, há muitos anos atrás** e hoje eu trabalho na Gestão de Pessoas, no setor de gestão de pessoas e gerencio /coordeno o setor de Gestão de Pessoas.

Paula: Flora, quando você entrou ainda era Escola Técnica?

Flora: Escola Técnica, isso foi em 1991, era Escola Técnica, porque passou para CEFET em 2002.

Paula: Você passou por **Escola Técnica. CEFET e o Instituto, né?**

Flora: Isso, passei pelo três períodos.

Flora aponta o espaço de trabalho em que atua há mais de trinta anos, que marca as diferentes configurações da Educação Profissional: Escola Técnica, CEFET e Instituto Federal, como um lugar de desenvolvimento e evolução. Os enunciados de Flora sobre o trabalho são atravessados por experiências pessoais e profissionais anteriores, que apontam para uma retrospectiva e um conflito entre a função do labor com caráter negativo de sobrecarga, fardo e esgotamento e consecutivamente com experiências positivas que contribuíram para a reconstrução identitária, a auto-realização pessoal e profissional (Cf. RIBEIRO; LEDÁ, 2004). Além disso, o discurso é marcado pela ação, pela flexibilidade e pela “aptidão de mudar de posto de trabalho para aprender e para controlar diversos segmentos dos processos produtivos” (BENKO, 1999, p. 235), como nos mostra o excerto 2:

Excerto 2

Paula: Conte-nos sua história

Flora: Então, na verdade eu era servidora efetiva no Estado, **dava aula para o Estado**, só que eu tinha dois cargos na época e o Estado **você ter dois cargos efetivos no Estado é um desgaste muito grande, porque você fica o tempo todo por conta de lecionar**. E aí, fiquei sabendo de um concurso que teria na escola técnica e eu já estava com casamento marcado para maio de 1992, como aquilo, **os dois cargos estavam me tomando muito tempo** e aí eu pensei em fazer esse concurso, aí eu fiz o concurso na antiga Escola Técnica, passei e me exonerei de um cargo no Estado e continuei o outro, aí depois eu vi que **estava muito apertado** e exonerei também o outro cargo também e continuei

só na escola, porque nessa época também, antes de passar no concurso da Escola Técnica, eu trabalhava em uma pousada chamada Pousada do Mondego, tem até hoje em Ouro Preto, na pracinha de pedra a sabão, e eu trabalhava como coordenadora do setor de contábil. Então assim, **eu trabalhava o dia inteiro, trabalhava de manhã, de tarde e de noite**. Eu era solteira na época, **então era minha vida e eu**. Então trabalhava o dia inteiro, e realmente **aquilo estava me desgastando muito**, então de início, fiquei na Escola Técnica, **fui desfazendo, primeiro exonerei de um cargo, depois exonerei de outro e depois pedi demissão da pousada do Mondego** e aí fiquei realmente só na escola técnica e com as coisas que gosto de fazer que é meu artesanato que faço a vida toda.

Paula: E você faz de artesanato também, não é?

Flora: eu tenho uma linha de banho natural, chamada Aroma e Sabor, faço essências aromáticas, sabonete de glicerina natural, sabonete líquido e sais de banho, **eu gosto bem de fazer isso é um momento de relaxamento**, nesta época de pandemia tá meio que parado, mas como **eu estava pensando em me aposentar** e depois da administração, eu já ia me aposentar, mas o diretor me pediu para trabalhar por mais quatro anos, aí **desisti de quatro anos da minha aposentadoria**, mas eu até construí o ateliê pra mim, tá prontinho, só falta fechar, colocar o fechamento da suíte, **ficou lindo**, aí agora eu vou aposentar daqui um tempo e ficar só no meu ateliê mesmo.

O enunciado “você ter dois cargos efetivos no Estado é um desgaste muito grande, porque você fica o tempo todo por conta de lecionar” parece nos informar que atuar nessa instituição como docente e em dois cargos representava uma experiência esgotante e de exaustão que lhe causava uma forma de frustração. Ele nos remete há um tempo no passado em que o labor é descrito como algo que ela não desejava fazer e que não havia um sentimento de satisfação ou prazer. A servidora nos informa que o artesanato atravessa toda a sua trajetória pessoal e profissional como o labor que lhe dá prazer e satisfação, conforme nos mostra o recorte discursivo “eu gosto bem de fazer isso é um momento de relaxamento”. Além disso, sua narrativa nesse excerto marca uma divisória temporal e espacial do antes e o depois do concurso em 1991; o antes e o depois do casamento em 1992. Por ser solteira, ela nos informa que se sentia disponível a trabalhar de manhã, de tarde e à noite sem se preocupar com outras atividades, “então era minha vida e eu”. Vida nesse sentido é sinônimo de trabalho. Mas, ela deixa clara sua insatisfação com o cansaço e esgotamento naquela fase. A partir do concurso, como veremos em outros enunciados, trabalhar após o concurso como servidora Federal lhe trouxe muita satisfação e auto-realização pessoal e profissional.

O terceiro excerto detalha mais sobre a trajetória da servidora

nos três períodos da instituição, na forma como ela lida com seu aprimoramento e sua flexibilidade em assumir postos diversos.

Excerto 3

Flora: Olha, na verdade quando eu entrei, eu **entrei na telefonia**, para trabalhar como **telefonista** e logo depois que eu entrei **teve um curso na escola sobre relações humanas**, isso tem muitos anos, foi em 1993 e aí nesse curso de relações humanas as pessoas tinham momento que falavam sobre suas expectativas, do que elas queriam e eu me manifestei nesse curso e tudo, voltei a trabalhar normalmente só que a coordenadora do curso, professora do curso, foi assim uma coisa muito interessante, **ela gostou da minha fala e aí ela comentou da minha fala, para na época com o diretor de gestão de pessoas, que na época era diretoria. Ela comentou da minha fala e na semana seguinte eles me tiraram do setor de telefonia e eu passei a exercer a função de Secretária do conselho superior e passei a trabalhar no setor de gestão de pessoas, aí eles me levaram para lá.** (pausa) E aí depois disso né, as administrações vão alterando, aí eu **já trabalhei em praticamente todos os lugares da escola, eu trabalhei na gestão de pessoas por muitos anos, trabalhei na Diretoria de Ensino, trabalhei na Diretoria de Administração, já trabalhei no setor de Tecnologia da Informação** há muitos anos atrás a gente publicava nas páginas da escola, **trabalhei na Comunicação Social**, trabalhei em quase todos os setores, **trabalhei na DIPE**, então assim eu trabalhei em quase todos os setores da escola, **mas eu sempre rodo e volto para o setor de Gestão de Pessoas.**

Esse excerto nos remete a fala Aristotélica sobre o prazer no trabalho que aperfeiçoa a obra. Nele, para Flora, o trabalho na instituição nos três períodos (Escola Técnica, CEFET e IF) está atrelado à obtenção e transmissão de conhecimentos, aperfeiçoamento e no exercício contínuo das virtudes, onde a sabedoria é a maior delas. Ela relata buscar a perfeição no que se faz com prazer, capacita-se para melhorar a cada dia, no trabalho e nas relações sociais estabelecidas naquele local.

4.2. Gestão de Pessoas: acolhimento

Flora nos informa que já trabalhou em quase todos os setores da escola, que aprendeu muito nesses contextos e explica porque se identifica com a Gestão de Pessoas. Essa identificação passa pelo afeto e pela relação de cuidado que estabelece com os outros nesse local, conforme mostra o excerto 4, a seguir.

Excerto 4

Flora: O que eu mais me identifico na gestão de pessoas eu acho que é **o convívio**, sabe? Com **as pessoas e poder ajudar solucionar os problemas delas**. (...) **As pessoas vão lá desabafam contam os problemas delas e pedem ajuda para resolver problemas, sabe?** É um setor bem peculiar e muitas vezes a gente não tem a capacidade de dar instrução para resolver aquele problema da pessoa, para conversar, direcionar. (...) **então a gente faz isso do jeito que pode, da melhor forma possível, mas tem a instrução necessária para isso, mas eu gosto muito da gestão de pessoas, adoro é o setor que mais gosto que tem aqui na escola**. Ainda bem que é o setor que mais gosto, mas eu vou dizer para vocês todos os outros setores que participei não foi perdido, então assim quando trabalhei na Diretoria de Pesquisa, Como que a gente aprende na DIPE, né? Nossa **a gente aprende muito, aprendi tanta coisa que achava que nem existia e é muito bom**. Então, eu acho que **todo lugar que você trabalhou é um aprendizado**, você só tem que acrescentar seu conhecimento e é sempre bom.

Esse enunciado de identificação se relaciona com o caráter pessoal e afetivo do trabalho na Gestão de Pessoas. Flora nos indica o papel do gestor de pessoas que, de acordo com Neves (2016), cria vínculos, através do processo de escuta, e que traz humanização aos serviços. Segundo a autora, a habilidade em se perceber os graus de vulnerabilidade da pessoa e a sensibilidade em direcionar a demanda, caso necessite, também fazem parte de uma efetiva resposta ao servidor que procura a Gestão de Pessoas, que, normalmente, chega a este “lugar” fragilizado. Flora reflete e se identifica sobre seu papel de atender essa demanda afetiva dos outros servidores. No entanto, o setor também apresenta desafios, como veremos a seguir.

4.3. Desafios: mudanças e conflitos

Flora menciona os desafios do setor de Gestão de pessoas e sua narrativa apresenta a resistência a mudanças por parte dos outros servidores e o conflito que vivencia em seguir a legislação e atender as demandas que lhe são apresentadas de forma acolhedora. No excerto 5 a seguir, ela narra o maior desafio:

Excerto 5

Flora: Eu acho que **os desafios são as mudanças, a grande maioria das pessoas não estão satisfeitas, não estão preparadas para as mudanças**, então qualquer mudança que você faz, geralmente ela é benéfica, né? Ela não é aceita no início, **você custa quebrar o paradigma porque você quer mostrar para as pessoas que aquela alteração que você está fazendo naquele momento é para o benefício e geralmente**

é ligada a área de tecnologia. (...) Por exemplo, as T.Is⁵⁷ agora, causaram uma grande resistência. E assim as Tis, elas facilitam muito a vida da gente, porque você tem acesso ao seu processo, de casa você consegue ver tudo que está acontecendo com o seu processo, você não precisa mais ir mais na GGP⁵⁸ e pedir a pastinha do seu processo. E, no entanto, apesar dessa facilidade **o povo teve resistência.** Eu acho que tudo que é ligado à tecnologia e a mudança é um desafio para a gente superar isso.

Excerto 6

(...) E você solucionar os problemas da melhor forma possível, que os servidores entendam que aquilo que você está fazendo, que você não tá pretendendo prejudicar ele, que é a melhor forma de fazer e que às vezes você até prejudica o outro servidor, mas você tem uma legislação a seguir. Assim, justiça e legislação não andam juntas, que às vezes é uma coisa muito injusta, mas é legal. E você tem que seguir aquilo que é legal, porque seu CPF tá ali, porque a CGU está ali, então você tem que seguir a legislação mesmo que aquilo não beneficie o servidor.

No excerto 5, Flora nos apresenta o desafio em mostrar para o servidor que mudanças e quebra de paradigmas são necessários e que as mudanças não passam somente no nível individual, e sim em prol da coletividade. Ela nos apresenta uma prática que valoriza os vínculos construídos no afeto e as soluções permeiam o cuidado coletivo, pela cooperação e pelo diálogo. O acolhimento da Gestão de Pessoas, para Flora, no nosso entendimento, “não é um espaço ou um local”, mas posturas éticas que ela assume para a solução dos problemas por meio do “compartilhamento de saberes, angústias e invenções, tomando para si a responsabilidade de abrigar e agasalhar outrem em suas demandas” (Neves, 2016, p. 56-8). E esse desafio gera um conflito subjetivo, mostrado no excerto 6, em que Flora quer atender as demandas dos servidores de forma ética e acolhedora, mas ao mesmo tempo responsável por ter que seguir uma legislação que nem sempre é justa aos olhos dos servidores.

O encerramento da narrativa de Flora é marcado pelo sentimento de dever cumprido, zelo pelo trabalho e desejo de aprendizado. Ela relata aspectos positivos em toda sua trajetória profissional no Instituto Federal que é atravessado por desafios, como mostra o próximo trecho

⁵⁷ TI: Tecnologias da informação é um conjunto de todas as atividades e soluções providas por recursos de computação que visam a produção, o armazenamento, a transmissão, o acesso, a segurança e o uso das informações (FOINA, 2001).

⁵⁸ GGP: Gerência de Gestão de Pessoas.

da narrativa:

Excerto 7:

Flora: Meu sentimento, **é o de dever cumprido**, sabe? eu acho que me **dediquei bem, trabalhei bem** e poderia ter feito coisas **melhores**, que a gente nunca atinge **o máximo da gente**, poderia ter aprendido mais, né? Se eu tivesse passado por outros setores **ainda poderia ter aprendido mais** do que aprendi, mas para mim foi **muito bom**, eu não tenho o que reclamar, nesses três momentos de Escola Técnica, CEFET e IFMG, **assim a gente passou por muita coisa difícil**, mas para mim foi muito tranquilo, **vou me aposentar com muita tranquilidade**.

Os advérbios de modo e de intensidade estão presentes ao longo da narrativa demonstrando o gosto pelo trabalho que desempenhou no Instituto Federal que é descrito como o lugar de ‘muito’ aprendizado, o lugar do ‘bem’, do ‘mais’ e do ‘melhor’.

5. Considerações finais

Essa primeira análise da trajetória de trabalho de uma das servidoras da Instituição permitiu observar algumas dimensões dos mundos do trabalho e como os sentidos são construídos e re-significados por ela em relação a sua vida e a sua profissão. A produção de sentidos desencadeada pela reflexão sobre a trajetória de trabalho da servidora parece ter favorecido para a tomada de consciência e ampliação de seu poder de ação sobre sua realidade. Esse processo pôde ser percebido por meio das conexões tecidas entre as atividades de trabalho e na apropriação e internalização das experiências vividas dentro de um contexto histórico-cultural. Além disso, este estudo valida a riqueza da pesquisa narrativa que proporciona aos participantes um contato com sua subjetividade e a reflexão sobre a atividade laboral num viés que considera questões de ética e de alteridade. Igualmente, a pesquisa narrativa se apresenta como um desafio ao pesquisador, aquele de estar conectado ao processo, envolvendo a ação de ouvir, respeitar e tecer gestos de interpretação das falas dos participantes, levando em consideração toda singularidade abarcada em cada história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Fabíola de Sousa Braz; ALBUQUERQUE, Jéssica Andrade. O que pensam as crianças sobre a escola? Uma análise de relatos e desenhos infantis. In: GUZZO, R.S.L. (Org.), *Psicologia escolar: Desafios e*

bastidores na Educação Pública. Campinas: Alínea, 2014. p. 55-83

BENKO, Georges. *Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. de M. J. Alvarez, S. B Santos, T. M. Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira, CHAMLIAM, Helena Coharik; SOUSA, Cintia Pereira de, CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Trad. do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250p.

DAVIS, Kathrin. A. Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. *Tesol Quartely*, v. 9, n. 3, Autumn, p. 427-53, 1995.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M. C. Witrock. (Eds). *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan Publishing Company, 1986. p. 119-61

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: velhas questões, novos desafios. In: CARDOSO, C.F., VAINFAS, R. *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs) *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FOINA, Paulo Rogério. *Tecnologia de informação: planejamento e gestão* / Paulo Rogério Foina. São Paulo: Atlas, 2001.

GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas* (Org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 243p.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, J. (Org.). *História e Memória*. Campinas: Unicamp, 1996.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. Livro I. Tomo I. (Coleção Os Economistas)

MENDES, Conrado Moreira; SOUZA, Jocyare; SILVA, Sueli Maria Ramos da. A noção de acontecimento à luz da Análise do Discurso, da Semântica do Acontecimento e da Semiótica Tensiva. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 20, n. 1, p. 179-95, Tubarão-SC, jan./abr. 2020.

NEVES, Gisele Baeta. *Qualidade de vida no trabalho e o acolhimento como intervenção*. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão em Educação) – Programa de especialização em Administração Escolar, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2016. 120p.

NUNAN, David. *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, Pablo Menezes e. *Projeto submetido a Pró Reitoria de Extensão do IFMG para a construção do centro de memória institucional*, 2019. (Trabalho não publicado)

PERES, Angelo. *O homem, o trabalho e o mundo do trabalho*. Administradores.com. Julho de 2011. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/o-homem-o-trabalho-e-o-mundo-do-trabalho>. Acesso em: 28/04/2019.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. De Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 2006. p. 17

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LÉDA, Denise Bessa. O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. *Estudos e pesquisas em psicologia*, v. 4, n. 2, p. 76-83. Rio de Janeiro: dez. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000300006#. Acesso em: 28/03/2022.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia: para compreender a experiência humana. In: XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – SEPesq. Centro Universitário Ritter dos Reis. *Anais...*, 19 a 23 de outubro de 2015.

SANTOS, Geraldo Marcio Alves. Pedagogia do trabalho e inteligência operária: contribuições na perspectiva da produção associada. *Revista Trabalho Necessário*, v. 10, n. 15, 2012, p. 1-24. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.10i15.p6863>.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. *Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente*. São Paulo *Perspec.*, v. 14, n. 2, São Paulo, 2000.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**NAS TERRAS DO TIJUCO:
RESISTÊNCIA FRENTE AO RACISMO ESTRUTURAL
EM “XICA DA SILVA”, DE CACÁ DIEGUES**

Júlio Lopes Cruz (UEMASUL)

juliocruz.201748577@uemasul.edu.br

Gilberto Freire de Santana (UEMASUL)

gilbertosantana@uemasul.edu.br

RESUMO

Este estudo é um dos resultados da pesquisa “Xica da Silva”, de Cacá Diegues: imagens, questões e representações da mulher negra no cinema, que faz parte do projeto Sinais Cinematográficos, Trilhas Pedagógicas. Ao lidar com o cinematográfico, depara-se com inúmeras reflexões de possíveis abordagens que a obra possibilita. Nesse sentido, optou-se fazer uma análise fílmica a partir de questões de gênero, racismo estrutural, problemáticas sociais, representatividade negra e aspectos históricos que marcam a narrativa fílmica. Tendo a construção cinematográfica como pistas que alicerçam a leitura feita. Para fundamentar essas discussões fez-se uso das contribuições de Almeida (2020) com relação ao racismo estrutural; Autran (2011) e Madeira e Gomes (2018), no que se refere à imagem e resistências do negro na cultura brasileira; Duarte (2009) e Ribeiro (2020), quanto ao gênero e etnicidade; ainda são usados para reflexão sobre o cinema negro e em especial o filme “Xica da Silva”, os teóricos De (2005), Fernandes (2019) e Nwabasili (2020).

Palavras-chave:

Negritude. Resistência. Cinema Brasileiro.

ABSTRACT

This study is one of the results of the research “Xica da Silva”, by Cacá Diegues: pictures, issues and representations of the black woman in cinema, which is part of the Cinematographic Signs, Pedagogical Paths project. Dealing with the cinematographic, the article comes across countless reflections of approaches that the work makes possible. Therefore, it was chosen to make a film analysis based on issues of gender, structural racism, social problems, black representation and historical aspects that mark the film narrative. Having the cinematographic construction as clues that support the reading done. To substantiate these discussions, it was used the contributions of Almeida (2020) in relation to structural racism; Autran (2011) and Madeira and Gomes (2018), with regard to the image and resistance of black people in Brazilian culture; Duarte (2009) and Ribeiro (2020), about gender and ethnicity; are still used for reflection about the black cinema and in particular the movie “Xica da Silva”, the theorists De (2005), Fernandes (2019) and Nwabasili (2020).

Keywords:

Blackness. Resistance. Brazilian Cinema.

1. Um arraial de memórias

Em terras tricentenárias do Arraial do Tijuco, atual Diamantina nas Minas Gerais, ecoam memórias da irreverente Xica da Silva. Escravizada em um regime torturante de trabalho forçado, a personagem histórica, protagonista do filme de Cacá Diegues carrega em si desejos e ambições que só poderiam ser exercidos por homens e algumas mulheres da elite local com fortes ligações com a coroa portuguesa. Todo o cenário encontra-se posto no século XVIII, em que ações ditas racistas nos dias atuais, eram reproduzidas de modo livre e sem receio algum.

A superioridade branca procurava, a todo custo, abafar, tornar ilegítima a cultura dos indivíduos forçados ao trabalho escravo, retirando, por conseguinte, toda dignidade, lugar de fala e de manifestação de existência. Na seara de serviços exaustivos e nas sedes das grandes fazendas, sonhos eram interrompidos e o direito de ser livre era esmagado pela obrigação de servir. Não havia o consentimento para existir e viver, era permitido o sobreviver. Mas, é perceptível, mesmo diante de tal opressão, sinais de insurgências. O desejo de liberdade de um povo, não minoria como propagado por aqueles que detêm o poder.

A presença de pessoas negras era consentida/necessária somente para a manutenção e prosperidade do lucro dos senhores proprietários das grandes e ricas áreas rurais e detentores de grande prestígio social. Na servidão em lavouras e na mineração de pedras preciosas, o castigo e o silêncio eram impostos a quem ousasse se rebelar aos ditames prescritos pelos donos. A vida resume-se em um ciclo permanente de exploração, miséria e violência.

Vivendo em meio a esses cruéis interditos, sem permitir que sejam sufocadores de seus objetivos, surge Xica da Silva. Mulher negra, escravizada e que encontrava em seu modo de ser e agir a resistência necessária contra todo o sistema opressivo empregado. Sua sedução provocava os homens que a rodeavam, sua ousadia feria os bons costumes dos “cidadãos de bem” e de “moral ilibada”, seu corpo feminino, despido de vergonha, humilhava as demais mulheres que em nome da moralidade escondiam-se em seus sufocantes trajes volumosos.

A irreverência de Xica marca profundamente o resistir e a representatividade tão necessária para seguir em frente em meio a uma sociedade tão desigual e discriminatória em que o racismo é parte de sua construção, estrutura. Assim, caracteriza-se essa segregação estabelecida e enraizada na história dessa tão jovem nação chamada Brasil.

2. Percurso metodológico

O desenvolvimento do estudo constituiu-se por momentos diferentes. As atividades tiveram como ponto de partida a definição do *corpus*. Para prosseguimento dos estudos, recorreu-se a produção de fichamentos de textos teóricos relacionados à questão de gênero, representação da mulher negra nas artes, teorias cinematográficas, à fortuna crítica de Cacá Diegues e, por fim, a análise/leitura de “Xica da Silva” (1976). Para embasamento teórico foram estudadas as obras: *Racismo estrutural* (ALMEIDA, 2020), *Imagens do negro na cultura brasileira* (AUTRAN, 2011), *A linguagem secreta do cinema* (CARRIÈRE, 2015), *Dogma Feijoada: o cinema negro brasileiro* (DE, 2005), e *Lugar de fala* (RIBEIRO, 2020). Durante o caminhar da pesquisa, percebeu-se uma necessidade de complementação com a leitura de alguns artigos científicos que tratam dos assuntos aqui citados. Esses manuscritos têm por autoria: Duarte (2009); Fernandes (2019); Madeira e Gomes (2018); Nwabasili (2020).

Destarte, o estudo desenvolvido utilizou o método de análise tanto estrutural (imagem/palavra) quanto temático (sócio-crítica), com o intuito de buscar, então, descrever temas, estruturas e elementos próprios da arte cinematográfica, especialmente, a de nosso país.

3. Entre ataques e resistências, uma trajetória

O filme “Xica da Silva” é uma adaptação do livro homônimo de João Felício dos Santos. Dirigido, no ano de 1976, pelo cineasta alagoano, egresso do Cinema Novo, Carlos José Fontes Diegues – Cacá Diegues –, tendo por cenário o Arraial do Tijuco, província das Minas Gerais, no então Brasil Colônia e auge da extração de pedras preciosas, em especial, o diamante. Considerando o contexto político e social, a obra cinematográfica, *corpus* desta pesquisa, centra-se na exploração de matéria prima de metais de grande valor, do trabalho forçado de humanos – escravizados – e, por consequência, a não observância e garantia de direitos iguais independentemente do credo, raça, patrimônio econômico ou orientação sexual. Vale ressaltar que a película foi filmada e lançada em meio ao Golpe de 64, regime militar que perdurou entre os anos 1964–1985.

São destaques no filme renomados atores e atrizes nacionais, dentre os quais: Zezé Motta, Walmor Chagas, Altair Lima, Elke Maravilha,

João Felício dos Santos, Stepan Nercessian, José Wilker, além de outros grandes nomes do cinema brasileiro.

Eis a história de Xica da Silva, de negra escravizada que se tornou a Rainha do Tijuco: cativa em uma residência, a irreverente protagonista atendia as vontades domésticas e, até mesmo, sexuais tanto de seu patrão (Rodolfo Arena) quanto de seu filho José (Stepan Nercessian). Sempre atenciosa ao que ocorria nas redondezas da casa, Xica (Zezé Motta) possuía um desejo maior, ter o direito de poder ir ao encontro do que era privilégio da população branca, ou seja, possuir liberdade, o que lhe era negado. Com seu artifício de sedução, algo que era desejado pelos homens de prestígio da cidade, Xica usava de sua malandragem nas situações de seu cotidiano servil. A sua irreverência e disponibilidade garantia, desse modo, créditos a ela, pois a sua excitante sensualidade era necessária para a manutenção dos vícios de seu patrão.

No entanto, a personagem protagonista não se mantinha presa aos seus segredos de sedução, tinha sonhos e desejos que iam além dos interditos e imposições de uma sociedade segregacionista. Após uma relação sexual com José, o qual era muito atraído pela serva, Xica da Silva revela qual presente gostaria de ganhar:

José: Eu quero te dar um presente.

Xica: Tu vive dizendo isso.

José: O que você quer?

Xica: Melhor ir embora. Daqui a pouco o seu pai...

José: O que você quer?

Xica da Silva: Um vestido branco.

José: É pouco.

Xica da Silva: Um vestido branco e um par de sapatos brancos! Roupa de gente!

José: Roupa de gente. Roupa de gente. Que roupa de gente nada. Deixa de ser fútil. Você só pensa em besteira.

Com a conquista dessa “roupade gente”, Xica conquistaria espaço, poderia colocar em escuta de todos a sua voz tão silenciada pela manutenção cruel de interdições a pessoas negras. Assim, possivelmente, ela teria direito a andar por espaços privilegiados e viveria livre. Sobre esse sonho de ter vez e direitos, Ribeiro (2020. p. 69), afirma que: “Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal.”. No entanto, naquela situação, isso seria apenas uma ambição não realizável. Por sua vez, José tenta avisar Xica que de nada valeria ter os acessórios ditos de gente, uma vez que eram de classes que dominavam e odiavam tudo aquilo que fugia do padronizado, porém, insistente como

sempre, ela não se deixa desacreditar em seus objetivos.

Com a exploração de diamantes em alta surge o português João Fernandes (Walmor Chagas), um contratador, vindo de Portugal, emissário do governos português. Fernandes se torna a chave de acesso que levava a sonhadora Xica ao poder e as regalias das damas finas e ricas. Pode-se evidenciar, no contexto do filme, a posição defendida por Ribeiro (2020) da mulher negra como o *outro* do *outro*, em outras palavras, inferior à mulher branca e européia.

A chegada do contratador vindo de terras portuguesas é festiva. Desde o padre, pároco do Arraial do Tijuco (João Felício dos Santos), aos políticos, todos tentam o impressionar com as mais variadas formas possíveis. De uma janela com visão privilegiada para tão importante acontecimento, Xica ver tal figura importante sendo recepcionado na rua. Ela vislumbra uma oportunidade preciosíssima, uma vez que tal objeto “como abertura para o ar e para a luz, a janela simboliza receptividade (...) Se é quadrada, a receptividade é terrestre, relativamente ao que é enviado do céu” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2020, p. 578).

É na sedução, ao aparecer nua, que Xica da Silva encanta o europeu na frente de todos os representantes dos poderes do arraial, afirmando que José a violentou deixando, dessa forma, o sargento-mor – seu patrão – envergonhado. Ao ver o corpo sedutor de Xica, João Fernandes é seduzido, enquanto todos tentam ganhar a sua amizade por interesses próprios. Os olhos da ainda escravizada firmam-se em, segundo ela, tão belo e formoso homem. O europeu a compra e a leva para sua residência, tornando-se, assim, mais uma vítima do prazer único arquitetado pela ferosa Xica da Silva.

Figura 1: Cena do filme “Xica da Silva” (CACÁ DIEGUES, 1976).



Fonte: *Printscreen* obtido pelo *Youtube*, 2022.

Há infundáveis irritações por parte daqueles que sempre prezaram

pelos bons costumes. Como Xica havia desafiado os donos da terra? Como ela poderia ter tido a audácia de se despir e mostrar todo seu artifício de persuasão? Confrontando a todos, Xica da Silva ganha o contratador, torna-se uma senhora com subordinados e conquista o que mais desejava: um vestido e um par de sapatos brancos.

As conquistas de Xica, aquela considera indigna por muitos, tornam-se a causa principal de um desprezo ainda maior por parte dos que se consideravam superiores. O não aceite do ingresso da sedutora mulher ao convívio dos nobres não era discreto ou silencioso, pelas atitudes de muitos pode-se perceber olhares que incriminam e o exalar de ódio. Pelas ruas da localidade, o racismo é naturalizado pelo não entendimento da ascensão de uma escravizada, o que de certa forma faz surgir uma representatividade, termo este explicado por Almeida (2020, p. 109) como: “(...) participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão ideológica”.

Essa participação gera obtenções de direitos, por isso mesmo incomoda. Torna-se um ultraje ao dominador, sendo ele capaz de procurar e aliar forças para o combate contra a minoria, que na realidade é maioria, desde o poder do Estado ao religioso.

Alguns outros ganhos de Xica da Silva foram a sua carta de alforria e o registro de seu nome: Francisca da Silva. Conseguiu, desse modo, uma identificação própria, e não somente um mero apelido. Sinal de completude e integração imposta que, mesmo assim, mesmo com todo o poder e representatividade conquistada, não é aceito pelos representantes daquela sociedade.

Em uma sequência do filme, de maneira irreverente e carnavalesca, a agora liberta, Xica vai até à Igreja Matriz com a finalidade de assistir à missa. A ela é negado a possibilidade de assistir a missa, evidenciando até qual ponto a discriminação pode chegar, até mesmo em um local dito como sacro, que também espelha o racismo estruturante da sociedade religiosa da época.

Figura 2: Cena do filme “Xica da Silva” (CACÁ DIEGUES, 1976).



Fonte: *Printscreen* obtido pelo *Youtube*, 2022.

Com sua comitiva carnavalescamente alegre, Xica é impedida de entrar no interior da capela, e ouve do pároco:

Padre: Preferiria não ser forçado a isso dona Xica.

Xica da Silva: Francisca! Francisca da Silva.

Padre: [...] é que eu não posso deixar a senhora entrar...

Xica da Silva: Não podia, senhor pároco [...] mas acontece que eu agora sou uma súdita livre da coroa portuguesa.

Padre: [...] Só os brancos até a sexta geração podem frequentar essa igreja.

Todos os adultos e crianças brancas entram para o início do culto, e a porta é trancada. Esta cena explicita uma mensagem clara e objetiva: mesmo possuindo dinheiro, Xica não gozava do respeito, do prestígio social. Persistia interditos impostos por uma sociedade estruturada política e religiosamente em ideais preconceituosos, uma vez que o racismo se mostra como “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo social. O racismo é estrutural” (ALMEIDA, 2020, p. 50).

Alvo de tantos ataques, Xica da Silva persiste como símbolo de resistência, a qual Madeira e Gomes (2018) sugerem a denominação de estratégias/resistências plurais e a exemplificam como sendo: “(...) todos os movimentos, processos de luta, fuga, afirmação identitária, expressão cultural, desde a vinda de navios negreiros até os dias atuais, são considerados como estratégias plurais de resistir e lutar contra a ordem societária de exploração vigente” (MADEIRA; GOMES, 2018, p. 474).

Em “Xica da Silva”, a irreverência é marca registrada e esta característica se estabelece como uma forma de resistir ao dominador. A alegria e o riso que incomodam o opressor, a rebeldia que faz aflorar ainda mais uma grande rejeição por parte dos poderosos do Tijuco.

Fernandes (2019, p. 89) relaciona a protagonista ao povo e expressa: “(...) uma parte da sociedade que é reprimida e marginalizada, representada principalmente pela figura de Xica, continua a ser derrotada politicamente, porém se sobressai culturalmente, resistindo por diversos meios, incluindo a sátira e a irreverência.”, ratificando com isso, Autran (2011, p. 54) afirma que nos filmes produzidos por Cacá Diegues: “(...) o personagem negro é antes de tudo símbolo de todo povo brasileiro.”.

Figura 3: Cena do filme *Xica da Silva* (Cacá Diegues, 1976).



Fonte: *Printscreen* obtido pelo *Youtube*, 2022.

Com a chegada do Conde de Valadares (José Wilker) ao Tijuco, um jantar é oferecido pelo casal, João Fernandes e sua “esposa!” Francisca da Silva. Nesta sequência, há a presença marcante do poder dominante, em um estilo irônico e com um deboche visível, Xica senta-se à mesa dos brancos com seu rosto embranquecido, pois para ser aceita por eles, é necessário ser/estar da mesma forma do dominante. No entanto, esse ato de branqueamento soa como uma afronta, uma denúncia do que há de pior neste meio, uma vez que:

Especificamente no filme, tal escolha e necessidade de branqueamento/embranquecimento são mostradas como extremamente racionais, envolvendo uma não alienação da personagem protagonista nesse processo: Xica demonstra saber que os brancos a tratariam melhor se ela se embranquecesse, então se rende a tal processo simbólica, plástica e exageradamente; porém, ao ironizar tal processo, exagerá-lo e rir dele, o denuncia e o desnatura. (NWABASIL, 2020, p. 201)

O riso carnavalesco de Xica da Silva provoca o ódio dos que a rodeiam. Para a revolta, existe apenas uma única reação: tirar tudo o que provoca essa alegria. Em um possível ato de imposição de poder, o contratador português é levado de volta para sua terra natal por meio de um decreto da coroa portuguesa, e agora, sem seu amado, tudo é retirado de Xica da Silva, sua atitude libertárias, sua irreverência, sua existência. Humilhada pela sociedade e xingada até pelos menores, tal qual uma

Geni buarqueana, refugia-se no convento dos pretos após ser dada como o motivo do castigo imposto ao vassalo da casa real.

Figura 4: Cena do filme “Xica da Silva” (CACÁ DIEGUES, 1976).



Fonte: *Printscreen* obtido pelo Youtube, 2022.

Tantas alegrias e conquistas ficam apenas na memória. Em uma sociedade de padrões, o sorrir dos marginalizados é como em um período de carnaval, curto e passageiro. Porém, a graça da irreverente do Tijuco não é apenas de si, é de todo os seus, o coletivo impera e se subverte ao imposto. Nas cenas finais, José reanima a ex-companheira de José Fernandes em uma conversa melancólica e triste: “Xica da Silva: (...) Não adianta José, minha vida se acabou. Sem João Fernandes, Xica da Silva não existe. Só na lembrança. / José: Protesto! Xica da Silva não vai se acabar nunca! (...) você é pra sempre! (...) você é a festa, o sol do povo e sem você a liberdade deles não serve pra nada.”. Sobre esta cena final, Fernandes (2019, p. 89) aponta que: “somente com a união das massas aos intelectuais mudanças efetivas poderiam ocorrer na sociedade”.

Enquanto houver opressão no mundo, sobrevive a vontade de lutar e de resistir. Xica restaura-se e aproveita, novamente, de um dos seus artifícios ao seduzir o rapaz. Sedução, irreverência e resistência são os atributos principais desta mulher, um ícone da história de nosso país tão bem representada na trama de Cacá Diegues.

4. *Passado e presente, uma mesma realidade*

A partir da análise realizada, é proposta uma imagem sedutora de Xica Silva como símbolo de resistência de tantos negros escravizados, em um regime monstruoso que perdeu por muitos anos e que contou com tutela oficial do Estado brasileiro. Mas esta representação não se restringe somente ao contexto do vergonhoso passado de nosso país, pelo contrário, relaciona-se com a nação de hoje, em que a liber-

dade, posta na lei, é desigual e ao filme de Cacá Diegues traz à tona uma realidade vivenciada por muitos. Uma vez que, de acordo com Carrière (2015), ao vermos um filme podemos sentir perfeitamente na pele a própria realidade.

No Brasil contemporâneo, ocorrem, ainda, tragédias sociais capazes de ferir a sobrevivência de cidadãos brasileiros negros. São homens e mulheres de tão valiosa garra e vencedores de cada dia, sujeitos às condições precárias de nossas periferias, favelas, com seus milhares de lares pobres e insalubres que evidenciam a falta de direitos básicos e, de forma visível, determinam e limita a dignidade de uma grande parcela da população do país, lamentavelmente, a mais necessitada do país. Constata-se, desde um país do Tijuco, a permanente tentativa de silenciamento de vozes que se levantam em meio a tantos interditos que ecoam até os dias atuais.

A realidade do Arraial do Tijuco, proposta por Cacá Diegues, é o escancaramento das mazelas sociais enfrentadas pelas famílias pobres e negras que nos dias atuais são denunciadas pelos escritos e cenas produzidas por intelectuais e ativistas como, por exemplo, Conceição Evaristo, Jefferson De, Djamilia Ribeiro, dentre outros tantos. Verdadeiros porta-vozes da dor e do drama sofrido cotidianamente por esses grupos marginalizados.

Nas vivências dramáticas vistas e sofridas no Tijuco, estão também as marcas de resistência de Xica da Silva, uma vez que sua alegria desafia os poderosos desta nação e provoca a ira daqueles que falam em nome dos bons e conservadores costumes. Esta mulher é ícone de resistência, insubordinação de um povo sofrido, assaltado pelas elites. É o sol que brilha e irradia energia para a luta tão necessária a ser travada contra o racismo impregnado na estrutura de nossa tão desigual sociedade.

Esta imagem feminina marcada por sua resistência necessária fascina, não deixa demonstrar nenhuma vergonha de seu modo único de viver, podendo aqui ser interpretada como a árvore que germina frutos recheados de muitas sementes e pela profundidade e solidez de suas raízes nunca poderá ser arrancada. Em tempos sombrios, em que se exala dor e discriminação, é preciso ter coragem e persistir na luta.

A expressão artística é um dos caminhos, a obra de Cacá Diegues é um exemplo, que traz à baila questões de cunho racial e social, como possibilidade necessária de articular discussões e provocar refle-

xões acerca das mais variadas problemáticas enfrentadas pelas populações marginalizadas como, por exemplo, o racismo estrutural que escancara o ódio por conta da cor da pele, que muitos ainda fazem questão de manifestar, pelo modo de ser e de se trajar e tantas outras convicções inaceitáveis, mas que perduram mesmo diante de tantos avanços duramente conquistados. A arte como um instrumento de estabelecimento de diálogo, de entendimento, de reconhecimento da ampla diversidade que nos cerca e, principalmente, de resistência, tão urgente no mundo em estamos vivendo e construindo nossa história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2020. (Coleção Feminismos Plurais)

AUTRAN, Arthur Franco de Sá Neto. *Imagens do negro na cultura brasileira*. São Carlos: EdUFSCar, 2011. (Coleção UAB-UFSCar)

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Trad. de Fernando Abagli. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. (Coleção 50 anos)

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. Janela. In: _____. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 34. ed. Trad. de Vera da Costa e Silva *et al.* Rio de Janeiro: José Olympio, 2020. p. 577-8

DE, Jeferson. (Org.). *Dogma Feijoada: o cinema negro brasileiro*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

DUARTE, Eduardo de Assis. Mulheres marcadas: Literatura, gênero, etnicidade. *Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários*, v. 17-A, p. 6-18, Londrina, dez. 2019.

FERNANDES, Maria Fernanda Fernandes. Historicamente irreverente: O filme Xica da Silva como resistência ao regime militar. *Humana Res*, v. 1, n. 1, 2019, Teresina, p. 81-90.

MADEIRA, Zelma; GOMES, Daiane de Oliveira. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. *Serviço Social & Sociedade*, n. 133, p. 473-9, São Paulo, set/dez. 2018.

NWABASIL, Mariana Queen Ifeynweze. Carnaval, carnavalização e discursos de representação negra no Brasil na construção estética e narra-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

tiva do filme 'Xica da Silva'. *Revista Transversos*, n. 19, p. 184-206, Rio de Janeiro, ago. 2020.

RIBEIRO. Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Jandaíra, 2020. (Coleção Feminismos Plurais)

Outras fontes:

Xica da Silva. Direção: Carlos Diegues, Produção: Jarbas Barbosa, Terra Filme e Embrafilme, 1976.

Xica da Silva, Publicado pelo canal Gomes Tvs. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IQMGk7LQ1AA>. Acesso em 30 mar. 2021.

**O DESAPARECIMENTO DOS RITUAIS DA LITERATURA
NA VISÃO DO FILÓSOFO CONTEMPORÂNEO
BYUNG-CHUL-HAN: UMA ANÁLISE DESCRITIVA
NO MUNDO CONTEMPORÂNEO**

Peterson Gonçalves Teixeira (UENF)

petersongoncalvesteixeira@gmail.com

Jackeline Barcelos Correa (UENF)

jack.barcelos1@hotmail.com

Amaro Sebastião Quintino de Souza (UENF)

amarotiao@yahoo.com.br

Crisóstomo Lima do Nascimento (UENF)

crisostomoln@gmail.com

RESUMO

A literatura é fonte de conhecimento e de informações que descrevem como a sociedade se desenvolveu ao longo dos tempos. Nos dias atuais a *Internet* e os meios digitais dificultam a possibilidade de uma abertura do leitor em se debruçar na leitura, e ao mesmo tempo refletir acerca do aprimoramento da sociedade, nos meios digitais a leitura é feita de maneira rápida e não aprofundada. Por meio desses conceitos iniciais os autores selecionados o objetivo da presente pesquisa é trazer uma abordagem da aprendizagem, atitudes ritualísticas e transmissão de conhecimento através da literatura, utilizando autores como Paulo Freire (2010), Byung-Chul-Han (2021) e Heidegger (2015). Em tempos líquidos há uma necessidade de trazer uma reflexão a respeito dos desafios impostos aos indivíduos na atualidade, relacionados à literatura na responsabilidade em resolver os dilemas gerados por circunstâncias voláteis e constantemente instáveis, resultando nas consequências de suas escolhas. A metodologia será feita por meio de uma revisão bibliográfica, amparada nos estudos do Gil (2012). Sendo assim, espera-se com esse texto abrir portas para a discussão sobre o desenvolvimento da sociedade conectada em rede, e o choque com a sociedade contemporânea quanto ao rompimento de vivências anteriores à literatura como fonte de conhecimento e prazer para aprender.

Palavras-chave:

Literatura. Rituais. Valores.

Abstract

Literature is a source of knowledge and information that we believe as a society developed over two times. Today we have access to the Internet and our digital media make it difficult for the reader to open up in there ading, and at the same time reflect the advancement of society, our digital media to read is fast and not in depth. Because of these initial concepts, the authors selected or the objective of this research are to trace an approach to learning, ritualistic attitudes and the transmission of knowledge through literature, using authors such as Paulo Freire (2010), Byung-Chul-Han

(2021) and Heidegger (2015). In liquid times there is a need to trace a reflection regarding two challenges imposed on individuals at present, related to literature and responsibility in solving the dilemmas generated by volatile and constantly instigated circumstances, resulting in the consequences of their choices. The methodology will be carried out through a bibliographic review, supported by the studies of Gil (2012). Likewise, it is hoped that this text will open doors for a discussion about the development of the networked society, and the clash with contemporary society as far as the rupture of previous experiences with literature as a source of knowledge and practice to learn.

Keywords:

Literature. Rituals. Values.

1. Introdução

A sociedade é cada vez mais envolvida em uma “rede” que é encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias que contém um volume infinito de permutações possíveis. O desaparecimento da literatura na vida cotidiana e a diminuição da leitura é um fator preocupante, já que é perceptível que os livros são dispositivos contributivos na formação subjetiva das pessoas, pois o contato com os mesmos influenciam diretamente na formação social, cultural e humana de cada indivíduo, por meio do conhecimento e valores absorvidos pela literatura.

E assim, as ferramentas virtuais literárias, estão se tornando cada vez mais usual, levando a algumas dificuldades na formação do leitor dos livros físicos e nas políticas de acesso à cultura por meio da prática literária, sempre que se fala em literatura, pensa-se no texto escrito em papel, no formato impresso.

Para iniciar a presente reflexão foram selecionados os estudos de Byung-Chul-Han, que é um estudioso sobre os rituais. Segundo ele, o ritual toma forma através dos nossos corpos, o mundo de hoje está desprovido de símbolos, o ser humano cria um conjunto de símbolos que geram significados de forma que, no familiar, torna-se mais próximos de um bom viver e no mundo digitalizado não conseguimos identificar esse simbolismo.

O objetivo da presente pesquisa é trazer uma abordagem da aprendizagem, atitudes ritualísticas e transmissão de conhecimento através da literatura. Os teóricos abordam a aprendizagem, atitudes ritualísticas e transmissão de conhecimento, utilizando autores de diferentes áreas como por exemplo: Paulo Freire (2012), Byung-Chul-Han (2021) e Heidegger (2015).

A metodologia será feita por meio de uma revisão bibliográfica, amparada nos estudos do Gil (2012) e artigos científicos e obras que versam sobre a temática.

A primeira parte ressalta os rituais simbólicos sob a perspectiva de Han (2021), abordando conceitos e crenças sobre os rituais simbólicos. Já a segunda parte discute as diferentes formas de aquisição do conhecimento e valores adquiridos por meio da literatura e das obras clássicas ofertadas ao sujeito.

A terceira parte é fundamentada pela modernidade líquida, tecnológica em que os sujeitos são imersos de informações passageiras, rápidas e dinâmicas. A última parte aborda a discussão e resultados e logo em seguida as devidas considerações e referências.

2. Os rituais simbólicos sob a perspectiva de Han e Heidegger

Ao observar o desaparecimento dos rituais de leitura, o autor Byung-Chul-Han é um crítico da sociedade contemporânea e nesta obra ele explica sobre os rituais (capítulo coação de produção) e faz uma análise do que são rituais: “Rituais são ações simbólicas. Transmitem e representam todos os valores e ordenamentos que portam uma comunidade. Geram uma comunidade sem comunicação, enquanto hoje predomina uma comunicação sem comunidade” (HAN, 2021, p. 7).

O ritual traz consigo um universo simbólico e empírico ao mesmo tempo, pois, deles emergem chaves compreensivas que permitem ao sujeito leitor, compreender e saber interagir com a sua realidade. Se a dimensão ritual por um lado, contribui para uma retomada da *performance* pública, das leituras coletivas, dos saraus (aspectos de circulação ampliada), ela abrange também uma postura interessada na rede de relações que pode ser vista nas obras literárias. A enunciação como “diálogo instável entre escrita e leitura”: a prática do poema passa por “transmitir ritos de caça” e “compartilhar as armas” com quem lê, pois são os olhos da leitura que dizem a escuta. Há, portanto, que se pensar no modo como os poemas, quando lidos, atualizam e agenciam vínculos (HAN, 2021).

Os rituais trazem lembranças e características e modos de viver de uma sociedade e esses saberes são transmitidos para seus ancestrais por meio dos atos ritualísticos. Sem que isso passe pelo nível da consciência, pois a sociedade faz isso em conjunto, segundo o mesmo autor, hoje temos comunicação sem sociedade, pois estamos num campo, onde

recebemos informações sem estarmos em comunidade (HAN, 2021).

Han (2021) aponta que:

[...] os rituais tornaram-se método para pensar a diáspora de pessoas, línguas, divindades, memórias e práticas. Sua vitalidade em terreiros de cidades e matas, propulsora de alianças entre diferentes coletivos, reforçou o questionamento às narrativas oficiais, que reproduzem de cima os supostos fundamentos da sociedade nacional, elaborados de acordo com os interesses da administração do Estado. (HAN, 2021, p. 31)

Os rituais nos conduzem para um acalmar, um acasalar para com o mundo, nos quais se cria uma familiaridade no viver e traz resignação e resiliência aos momentos da vida. Torna os locais e os ambientes mais familiares, a sensação de estar em casa, de estar em contato com o que é conhecido. Os ritos possuem significados e sentidos. O simbólico se expressa pela ação explicada por Han (2021):

O símbolo serve, assim, ao reconhecimento. Este é uma forma particular de repetição: “reconhecer não é: ver algo mais uma vez. Reconhecimentos não são uma série de encontros, mas reconhecer se chama: reconhecer algo como aquilo que já se conhece. Distingue o próprio processo humano de ‘encasamento’ – uma palavra de Hegel que uso nesse caso –, de modo que todo e qualquer reconhecimento já se liberou da contingência da primeira tomada de conhecimento e se elevou ao ideal. (HAN, 2021, p. 7)

Segundo o autor, pela mesma idade trazem calma no viver, um equilíbrio, traz sentido no mundo. A vida se torna suportável quando se torna familiar. O ritual não é algo que se visualiza simplesmente, não se conceitua apenas, ele corporifica e sedimenta o viver.

A educação consoante, conforme Kahlmeyer-Meyers (2008, p. 30), “se influencia por diretrizes impessoais presentes na medida cotidiana”, ou seja, não apenas a educação formal, que é oferecida nas escolas é fonte de aprendizado, mas a educação informal também contribui, pois é fruto das vivências e de outros saberes (inclusive a literatura) que também são fontes de conhecimento:

Toda interpretação funda-se no compreender. O sentido é o que se articula como tal na interpretação e que, no compreender, já se prelineou como possibilidade de articulação. (HEIDEGGER, 2015, p. 215)

Ao refletir sobre a leitura como produção de sentidos, Goulemot (2001), discute que o rito envolve a leitura e que, de certa forma, exemplifica as diversas discussões sobre a tecnicidade da leitura. Assim, descreve:

[...] Roland Barthes chocou muito quando, em um congresso de professo-

res de francês, creio eu, declarou ler com maior frequência e aproveitamento em seus banheiros. Com efeito, existe na leitura de divertimento (e em toda a leitura) uma posição (atitude) do corpo: sentado, deitado, alongado, em público, solitário, em pé... Além das atitudes próprias às gerações ou aos dados técnicos (a vela, o abajur, por exemplo) ou climáticos, há uma disposição pessoal de cada um para a leitura. Diria um rito. Somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que bocejia, experimenta dores, formigamentos, sofre de câimbras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê. (GOULEMOT, 2001, p. 108-9)

Atualmente, depois de séculos de relativa paz nas bibliotecas, aparece um novo suporte para a escrita, a *internet*. Pois quando surgiram os primeiros computadores, começou um dilema sobre a morte do livro. Com a chegada da *internet*, o fim do livro foi anunciado como algo iminente e catastrófico.

Chartier (1999) elucida que a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência, visto ser engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros. Para o autor, é preciso voltar a atenção para as maneiras de ler desaparecidas no mundo contemporâneo. Essa reflexão fica explicitado quando o autor aborda que:

[...] Por exemplo, a leitura em voz alta, em sua dupla função: comunicar o texto aos que não o sabem decifrar, mas também cimentar as formas de sociabilidade imbricadas igualmente em símbolos de privacidade – a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada. Uma história da leitura não deve, pois, limitar-se à genealogia única da nossa maneira contemporânea de ler em silêncio e com os olhos. Ela tem, também e sobretudo, a tarefa de encontrar os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos. Essa iniciativa é muito importante, pois revela, além da distante estranheza de práticas antigamente comuns, estruturas específicas de textos compostos para usos que não são mais os mesmos dos leitores de hoje. [...] (CHARTIER, 1999, p. 16-7)

Portanto, muito se perdeu em relação à leitura dos livros clássicos que mediaram valores, e é por meio do processo educacional e do aprofundar na literatura, que o indivíduo passa a refletir saberes e culturas que levarão a uma melhor convivência na sociedade.

Valores importantes como respeito, dignidade e afeto podem ser transmitidos constantemente em obras literárias, além da preservação da cultura existente naquele momento. A superficialidade das redes digitais nos afastam dessas atitudes de aprendizagens e de propagação de saberes para um mero receptor de informações.

3. A literatura e a gama de conhecimentos e valores adquiridos ao longo da vida oferecido na instituição escolar e pela família

O acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios no âmbito escolar, e é complementado pela oferta de livros na família, como o mais valorizado e utilizado pela sociedade para a aquisição de valores morais e sociais, principalmente durante a primeira infância.

É de suma importância que a criança desde cedo aprenda a utilizar as estratégias de leitura usadas pelo leitor maduro, a fim de que se torne também um leitor eficiente, autônomo e crítico do que lê. Em seguida, ela pode continuar com algumas evidências empíricas, em prol de ampliar as estratégias de compreensão e o lugar destas no processo de aprendizagem da leitura por meio de uma efetivação das práticas literárias.

Nas considerações das autoras:

Acredita-se também que a leitura é uma atividade capaz de mudar o indivíduo e suas relações com o mundo, favorecendo a possibilidade de transformações coletivas. Contudo, para que isto ocorra, faz-se necessário uma conscientização da sociedade em relação à importância da linguagem escrita, a qual pode começar a partir de uma mudança no projeto político de escola e na concretização de uma proposta social de leitura. (FERREIRA; DIAS, 2002, p. 48)

Elas seguem explicando a importância da aproximação da criança ao aprendizado na leitura e a intervenção do professor neste processo:

Enfatiza-se, por outro lado, que para que haja uma revolução no aprendizado da leitura, faz-se necessário uma mudança de concepção dos professores a respeito desta atividade e do seu ensino a partir de uma aproximação e reflexão sobre o conhecimento produzido a respeito dos processos envolvidos neste aprendizado. (FERREIRA, DIAS, 2002, p. 48)

O autor afirma que, para que o projeto de leiturização se efetive, faz-se necessário o surgimento de dois movimentos sociais: um de *reinvencção da escola* e outro de *desescolarização da leitura*. Para que o primeiro se estabeleça, faz-se necessária uma intervenção das instâncias e movimentos de educação para que todos tenham acesso; e uma verdadeira mudança de postura política. Já a concretização passa pela conscientização dos membros da sociedade em relação à importância e poder da leitura enquanto ato e aprendizado social possibilitador de transformação, o qual se caracteriza e se realiza a partir das práticas familiares e sociais de leitura (Cf. FOULCAMBERT, 1994).

É preciso que o adulto dê exemplo de práticas de leitura, para que

a criança tenha o desejo de aprender. Para Bernard Charlot, a questão do aprender é mais ampla do que a do saber, pois significa não apenas adquirir um conteúdo intelectual, mas apropriar-se do mundo, atuar e manter múltiplas relações com este mundo. Os saberes escolares, curriculares, experienciais são constituintes da história do sujeito com a interação. Toda relação com o saber constrói-se na relação consigo próprio, com o outro, com o mundo (Cf. CHARLOT, 2000).

A relação com o saber, também, implica o conceito de desejo apresentada pelo autor supracitado:

Não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito “desejante”. Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber. [...] Mesmo sendo a estrutura fundamental do sujeito, o desejo ainda é o “desejo de” é esse “de” remete a uma alteridade que tem uma forma social, quer se trate do outro como pessoa, quer como objeto do desejo. (CHARLOT, 2000, p. 47 e 53)

Essas interações são múltiplas e feitas de acordo com o que é oferecido como literatura na construção de valores, quando esse objeto de desejo são livros; se tornam potentes instrumentos de aprendizagens múltiplas, que agregam valores, reflexões e comportamentos importantes para a formação do sujeito. É necessário se aproximar das crianças para orientá-las sobre os valores que eles ainda desconhecem, para que seja feita a mediação por meio da literatura.

Segundo a definição de Vygotsky (1989):

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto (mediador) ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1989, p. 46)

Essas transformações vão acontecer durante toda a escolarização do aluno, mediante a mediação do professor. Com os novos conhecimentos adquiridos é preciso fazer a leitura da vida dos meus alunos, trabalhar com os seus saberes, ou seja, com sua cultura. Faz-se necessário ouvi-los para saber, onde se pode interferir para levá-los a um aprendizado significativo por meio da leitura com prazer.

Segundo o educador Paulo Freire (1997), “o que se aprende com prazer fica melhor aprendido”. O prazer de aprender está atrelado ao desejo de aquisição dos conhecimentos e o livro deve ser oferecido como

um presente para aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

Para tanto, a relação próxima entre o professor e o aluno é muito importante, o que lhe proporcionará mais segurança e liberdade em uma sala de aula, pois segundo Guillot (2008), o ensino tem como principal função orientar as crianças para o desenvolvimento de suas habilidades.

De acordo com os estudos Wallon (*Apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2004) é importante que os professores compreendam as emoções dos alunos, pois o comportamento dos alunos afetará a dinâmica da sala de aula e as posturas dos professores. E estes professores devem estar preparados para resolver os conflitos para o processo de ensino. A forma como os professores enfrentam os conflitos e a forma como os resolvem refletem a relação entre os alunos e o conhecimento e os outros.

Na partilha de saberes entre professores e alunos, eles constroem e reconstróem conhecimentos para desenvolver sua autonomia. Assim, “(...) nas condições de verdadeira aprendizagem”, o educador corrobora com a ideia de que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2010, p. 26). Considera-se que a afetividade é um sentimento que deve fazer parte da relação professor-aluno. Quando uma criança olha para seu professor, ela terá sentimentos de emoção, amor, respeito e até o contrário, como a desobediência.

Portanto, nesse tipo de relacionamento afetivo com o professor e a participação familiar é o mais importante, desempenha um papel fundamental na vida de alunos e professores, que auxiliam no desenvolvimento cognitivo das crianças. Bem como o entendimento da importância do livro e da leitura em suas vidas desde a infância.

4. A informação breve e líquida oferecida pela rede

A *Internet* cresce a velocidades espantosas e contribui para que cada vez mais a interação entre seres humanos seja mediada pelos aparelhos tecnológicos. Esta convivência digital entre organismos inteligentes (pessoas), conectados por uma estrutura virtual de troca de informações em escala mundial e constante evolução cria o Ciberespaço, a leitura precisa ser rápida e dinâmica, é válida, porém intensa e na maioria das vezes superficial para a criança, são informações breves, sem linearidade e intencionalidade de valores.

As novas tecnologias trouxeram um mundo de possibilidades, em que não há mais limites de tempo e de espaço para ler, escrever e se comunicar. A informação circula em todos os instantes, e o leitor não é mais só um observador, também faz parte diretamente da criação de um texto fazendo infinitas interpretações.

Para Freitas (2011, p. 16):

A leitura não é mais linear e se converte agora em um outro termo: navegar. Enquanto manuseamos um livro, viramos sequencialmente suas páginas. O hipertexto informatizado nos dá condições de atingir milhares de dobras imagináveis atrás de uma palavra ou ícone, uma infinidade de possibilidades de ação, muitos caminhos para navegar. O leitor em tela é mais ativo que o leitor em papel. (FREITAS, 2011, p. 16)

Bauman⁵⁹ (2007) permeia em seu livro *Tempos Líquidos* a desregulamentação, no enfraquecimento das relações humanas, na busca do esclarecimento por meio da liberdade. Todavia, este também é um efeito da atualidade, que sinaliza com a liberdade de escolha, a qual uma parte para população tem acesso às informações e a outra parte desprovida de acesso aos recursos tecnológicos, fato que leva a uma tensão entre os que podem desfrutar desta liberdade do acesso.

A partir desta concepção, Bauman (2007) salienta que:

[...] se a idéia de ‘sociedade aberta’ era originalmente compatível com a autodeterminação de uma sociedade livre que cultivava essa abertura, ela agora traz à mente da maioria de nós a experiência aterrorizante de uma população heterônoma, infeliz e vulnerável, confrontada e possivelmente sobrepujada por forças que não controla nem entende totalmente. (BAUMAN, 2007, p. 13)

Neste íterim, é inserido algo novo neste mundo cibernético literário, uma vez que se começa a formatar no mundo do livro, algo que dizem ameaçar a literatura e a leitura. Fala-se no *e-book* como o suporte que ameaça a existência do livro e, assim, da própria literatura. Este fato é muito expressivo, quando se pensa na passagem da literatura para o ciberespaço: “literatura fora de foco”. Sim, porque, fora do livro, o foco e a literatura perde sua moldura canônica, que o livro lhe garante desde sua primeira impressão.

⁵⁹ Bauman é um sociólogo atual, que transmite sua percepção do mundo sem saudosismo. Neste sentido, em suas últimas obras tem empregado o termo “liquefação” ou “fluidez” como uma metáfora adequada para expressar o dinamismo do processo de transição entre a modernidade e a fase atual, que o próprio Bauman prefere compreender como uma pós-modernidade.

O ciberespaço vem impactar nossa vida com tal força, que “criamos novas formas de relação com o conhecimento, de relação entre os sujeitos, de relação com a sociedade, e com a própria materialidade do discurso” (DIAS, 2005, p. 41).

Munari (2011) aponta que

A literatura, misturada no cibercaldeirão, continua sendo arte literária? No suporte digital conectado – a internet – a linguagem é outra: a hipermissão. O prefixo hiper sugere a superação da mídia, o que não deixa de ter sentido, quando pensamos justamente no esboramento das margens. A hipermissão é a convergência entre mídias, artes, gêneros, linguagens, textos e usuários no ciberespaço: ali, onde vídeos, imagens, música, fotografias, textos, podem ser postados, lidos, assistidos, compartilhados, linkados, traduzidos, recriados, versados, curtidos, comentados... Em hipermissão, a literatura perde suas bordas, embaralha-se com as outras artes e linguagens do meio. Mais do que isso: compartilhada entre outros textos e agentes, geralmente fragmentada, ela não apenas perde o todo que o livro lhe dá, entre capa e contracapa, como também embaça outra margem: entre autor e leitor. (MUNARI, 2011, p. 2)

Os ambientes virtuais onde exista interatividade de leitura e escrita são essenciais para o desenvolvimento da atividade prática, da ampliação de conhecimentos e da aquisição de valores do ser humano por meio da linguagem. Onde os costumes estão sendo modificados à essência da informação e seu tratamento real, tem sido o principal objetivo de composição da conexão em rede mudando os hábitos de leitura e se esquecendo da literatura tradicional que agrega valores e aprendizagens individuais e subjetivas.

Munari (2011) aponta que a Literatura em *e-book* não é sinônimo de literatura e *internet*, a autora afirma que

[...] o *e-book*, como declara o próprio nome, é um livro eletrônico. É um livro, portanto, com a diferença de que, em vez de folharmos o papel, tocamos o teclado do computador ou a tela do tablet para lermos. Certamente que ele tem algumas peculiaridades, positivas ou negativas, tanto na leitura em computador quanto em tablets: nem sempre as páginas correm da direita para esquerda, às vezes ele remedia o rolo; a passagem de páginas costuma ser mais lenta do que no livro; nem todos os programas ou aplicativos oferecem o recurso de marcar uma página para voltarmos a ela. (MUNARI, 2011, p. 15)

Nesse contexto, a modernidade líquida⁶⁰, desenvolvida por Zyg-

⁶⁰ O conceito de modernidade líquida foi desenvolvido pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman e diz respeito a uma nova época em que as relações sociais, econômicas e de produção são frágeis, fugazes e maleáveis, como os líquidos. O conceito opõe-se, na obra

munt Bauman (2001), contextualiza sobre uma dificuldade em manter posicionamentos na atualidade, aonde as relações são maleáveis, frágeis e fugazes. Assim também se dá no contexto da aprendizagem, pois, a *internet* oferece a informação de maneira exaustiva, rápida, sem fundamentação e sem embasamento (BAUMAN, 2001).

O leitor atual da era digital adquire novas formas de ler e interpretar, diferente da leitura de um livro impresso, seja em um espaço físico mais reservado, fazendo com que ele esteja isolado numa leitura singular, ou em um ambiente aberto ao público, porém o leitor virtual está sempre voltado a uma tela que tem suas características e peculiaridades, construindo a cultura do leitor de textos eletrônicos.

Para Chartier (1999):

O texto eletrônico poderia, supor a retomada da leitura no espaço doméstico e privado ou nos lugares em que a utilização dos bancos de dados informáticos, das redes eletrônicas, é a mais importante. [...] A trajetória desse novo meio poderia levar a uma forma de leitura mais privada do que aquela que a precedia, por exemplo, na biblioteca. (CHARTIER, 1999, p. 142)

No mundo globalizado onde a *internet* domina a sociedade não é está mais protegida, ou pelo menos é pouco provável que confie na proteção oferecida por este. O indivíduo está exposto à vulnerabilidade de forças que não controla e não espera, nem pretende, recapturar e dominar. Desta maneira é imprescindível destacar a importância destes estudos para o entendimento e compreensão dos fenômenos sociais que nos cercam, e indica como interagir de modo adequado e com efeitos previsíveis.

O mundo mudou em relação às novas maneiras de agir no mundo. Hoje se lê muito mais na *Internet* e nos demais aparelhos tecnológicos. A notícia é breve e seus contextos mudam cotidianamente. É o mundo líquido, de informações e de plasticidade.

Tratando do leitor e as novas tecnologias, Chartier (1999) compreende que

De um lado, ele é como o leitor medieval ou o leitor do livro impresso, que pode utilizar referências como a paginação, o índice, o recorte do texto. Ele é simultaneamente esses dois leitores. Ao mesmo tempo, é mais livre. O texto eletrônico permite maior distância com relação ao escrito.

de Bauman, ao conceito de modernidade sólida, quando as relações eram solidamente estabelecidas, tendendo a serem mais fortes e duradouras.

Nesse sentido, a tela aparece como o ponto de chegada do movimento que separou o texto do corpo. (CHARTIER, 1999, p. 13)

Logo, a *Internet* oferece os aspectos positivos e negativos em relação à leitura e a escrita, os leitores estão expostos ao “*fakenews*”⁶¹ e aos “*hackers*”⁶² em um mundo que é gerido pelo computador, e informações líquidas, e muitas vezes não confiáveis. Os computadores transformam tudo em dados precisos em tempo real, e assim, aparecem as novas formas de armazenar dados, como o dadaísmo que será explicado ao longo da pesquisa.

5. *Resultado e discussão*

Existe hoje uma vida gerida pelo computador e o dadaísmo, ou excesso de dados, que não dizem propriamente de nós. Diz apenas do fornecimento de algumas características. A comunicação digital é grande e extensiva que nos leva a muita informação e pouca profundidade. Pelo volume gigantesco de informações ficamos sempre na superficialidade do texto (HAN, 2021).

Assim, as pesquisadoras citadas abaixo conceitualizam o dadaísmo se referindo como o culto aos dados, sendo estes fonte principal de entendimento do mundo, essa visão foi originada por tecnólogos do Vale do Silício. Se caracteriza por ser muito mais que uma filosofia, sendo uma ideologia ou uma nova religião, adorada por alguns e detestada por muitos, aparenta ser uma nova versão das crises entre fiéis e hereges, sendo que os templos foram substituídos pelas imperiosas forças do capitalismo de dados, o capitalismo de vigilância ou neocolonialismo digital segundo as autoras:

A datificação, por seu lado, apesar de estar umbilicalmente engatada a esse estado de coisas, designa a transformação em dados de todos os aspectos da vida em sociedade, colocando os eventos em um formato quantificável e permitindo analisar e compará-los, ou seja, transformar as ativida-

⁶¹ O termo vem do inglês *fake* (falsa/falso) e *news* (notícias). Dessa forma, em português, a palavra significa notícias falsas. Apesar de ter se destacado recentemente, a expressão é bem mais antiga e data do final do século XIX. *Fake News* são as informações falsas que viralizam entre a população como se fosse verdade. Atualmente, elas estão, principalmente, relacionadas às redes sociais.

⁶² “*Hackers*” são pessoas com um conhecimento profundo de informática e computação que trabalham desenvolvendo e modificando *softwares* e *hardwares* de computadores, não necessariamente para cometer algum crime. Eles também desenvolvem novas funcionalidades no que diz respeito a sistemas de informática.

des cotidianas em informação, essa percebida como nova forma de valor. (SANTAELLA; KAUFMAN, 2021, p. 217)

O regime neo liberal acelera esse excesso de consumo e com isso aumenta o comércio e o lucro. O consumo é diferente do ritual, o ritual é demorado e lento. A criança ou o indivíduo parado na frente dos meios de comunicação não é uma atividade contemplativa, mas um entorpecimento do indivíduo. O silêncio é importante para o contemplar e meditar, nos smartphones não temos essa meditação (Cf. HAN, 2021).

No mundo neo liberal não existem limites à possibilidade de existir, ficando o indivíduo responsável pelo que lhe aparece de bom e de ruim, na sociedade performática, o que vale é produzir e estar à frente de tudo. Onde o indivíduo se auto gere e se auto avalia. Não existe uma força externa que o comanda (contraste entre a sociedade disciplinar Foucaultiana com a sociedade do desempenho de Byung-Chul-Han (Cf. HAN, 2021).

Com a chegada dessa nova concepção da leitura e escrita virtual, uma problematização vêm despertando nos pesquisadores alguns questionamentos sobre o ato de ler e escrever. Visto que, com o avanço da tecnologia, as pessoas estão lendo e escrevendo muito mais, porém, nem lendo e escrevendo como faziam quando a comunicação era por meio de cartas e o entretenimento era em parte composto por livros físicos (Cf. COSTA, 2011).

Portanto, mediante a literatura consultada cabe ressaltar que a leitura e a escrita no campo virtual se dão, em sua grande parte, de formas diferentes daquelas realizadas no papel, salvo em documentos, em pesquisas e em trabalhos acadêmicos ou escolares. Os resultados existentes na atualidade sinalizam uma superficialidade em busca da produção textual rápida e dinâmica do ato de ler e escrever.

6. Considerações finais

Considera-se que os apontamentos dos estudiosos do tema em pauta, abarcam uma reflexão acerca da modernidade líquida e da importância que a literatura apresenta na manutenção de posturas e culturas por meio exemplificado do ato de ler. Sendo fundamental uma literatura que agrade as novas gerações e ao mesmo tempo, transmita valores da sociedade.

Constatou-se que literatura tem sua importância na infância, além

da transmissão de saberes e culturas, a capacidade de educar formalmente, pois, é por meio dos textos literários que pode-se discorrer acerca da língua materna, da linguagem popular, dos estudos da matemática, ciências sociais, entre outros saberes inerentes à infância. É por meio dela que as gerações aprendem umas com as outras sobre ludicidade, tradições e valores culturais e preservação de patrimônio, para que as mesmas não desapareçam ao longo do tempo.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois trouxe conceitos e posicionamentos importantes dos estudiosos, sobre o desaparecimento dos rituais que constituem a cultura de um povo e da sociedade e que por meio das obras literárias pode-se preservar as características de uma sociedade.

Destarte, é de suma importância perceber o desaparecimento dos rituais da literatura na visão dos filósofos contemporâneos em prol de uma análise descritiva e detalhada sobre o tema. Mas o mundo atual é de fato tecnológico, mas prima também pelo livro físico que se pode tocar, sentir, grifar, ler e reler para que a aprendizagem de valores se consolide de fato. Um ato não sobrepõe o outro, ambos proporcionam o desenvolvimento cognitivo, intelectual, social dos leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. *Tempos Líquidos*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Artes Médicas Sul: Porto Alegre, 2000.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa oficial do Estado, 1999.
- COSTA, S. R. Leitura e escritura de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares. *Veredas: revista de estudos linguísticos*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo47.pdf>.
- DIAS, C. Arquivos digitais: da desordem narrativa à rede de sentidos. In: GUIMARÃES, E. *Sentido e memória*. Campinas: Pontes, 2005. p. 41-56

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A Escola e o ensino da Leitura. *Psicologia em Estudo*, v. 7, n. 1, p. 39-49, Maringá, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/XXZFPzyfyJyWpG4qxCLkbLw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FOUCAMBERT, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Orgs). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: _____. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 107-116

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 5. Ed. Atlas: São Paulo, 2012.

GUILLOT, G. *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed. 2008.

HAN, B. C. *O desaparecimento dos rituais: uma topologia do presente*. Petrópolis: Vozes. 2021.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2015.

KAHLMAYER-MERTENS, R. S. *Heidegger e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNARI, A. C. *Literatura e Internet*. Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2011). Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/XISemanaDeLetras/pdf/anamunari.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SANTAELA, L.; KAUFMAN, D. Os dados estão nos engolindo?. *Civitas*, 21 (2), p. 214-23, maio-ago. 2021.

YVGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**O DIALÉTICO AMOR COMO ESTRUTURA DE PROTEÇÃO
NO LIVRO I e IV DA “ENEIDA”**

Morgana Martins dos Santos Lourenço (UFF)

morganalourenco@id.uff.br

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

Este artigo se propõe a apresentar a epopeia latina “Eneida” e analisar como o amor, nos livros I e IV, organiza-se como uma estrutura de proteção divina que se articula em prol do herói Eneias. Para isso, são abordadas as questões gerais sobre o texto e seu contexto, como quem e quando o escreveu; as características da epopeia e do gênero épico; e a relação, pertinente à “Eneida”, que existe entre a cultura latina e a cultura grega. Nesse sentido, este artigo foi dividido em dois momentos, ambos com dois tópicos a serem elaborados. No primeiro momento, “Entre literatura e realidade”, pretende-se traçar o panorama geral em que literatura e realidade convergem e conversam. Assim, contextualizando o leitor sobre quais características textuais a “Eneida” é formulada, a partir de quê fora escrita, em que momento histórico estava inserida e como se relaciona com os textos de Homero e a tradição grega. No que tange ao segundo momento, “A armadilha de Vênus”, tem-se a análise da deusa latina e de seu filho Cupido, as personificações do amor, durante o livro I no tocante ao semideus Eneias. Ainda, é apresentado o amor na sua faceta substancial, aquela em que não está associada a nenhum destes personagens da trama, e sim, ao sentimento de forma abstrata e como o efeito deste é descrito e encarado pelos deuses. Com isso, a fim de proporcionar uma maior facilidade de visualização do leitor sobre o objeto em que se está analisando, trechos que descrevem, no texto, o contexto em que o herói está inserido e o papel do amor são reproduzidos ao longo desta segunda etapa do artigo.

Palavras-chave:

“Eneida”. Amor. Vênus.

ABSTRACT

This article seeks to present the Latin epic poem *Aeneid* and analyses how love is articulate as a divine protection structure for the hero Aeneas in the book I and IV. To do that, topics as text and its context, like who and when it was written, general characteristics of epic poem and genre, and the relation between Greek culture and Latin culture are approach. Therefore, this article was divided in two moments, both containing two topics. Firstly, it is observed the general scenario where there is a dialogue between literature and reality. In this case, the reader is contextualized which characteristics formulated the *Aeneid*, from what it was written, in what historical moment it was, and how it is related to Homero and Greek tradition. Secondly, it is analyzed the Latin goodness Venus and her son Cupid, the love in its personifications, related to the demigod Aeneas. Also, it is presented the love in its substantial face, which is not related to neither of these characters, but, to the abstract form of that feeling. Besides that, the analysis of this second moment looks for the effect of this

substantial love is faced and described by the gods. So, to provide an easier visualization on the subject it is analyzed to the readers, chunks of the text describing the context of the principal character and the role of love is quoted through this second moment of the article.

Keyword:
Aeneid. Love. Venus.

1. Entre literatura e realidade

O texto vincula-se ao projeto *Regna Brasillica: o Brasil quinhentista à luz da Historiografia da Linguística* e à disciplina de Matrizes Clássicas, desenvolvida na Universidade Federal Fluminense.

Inicialmente, faz-se necessário um entendimento da palavra epopeia, para entendermos qual função este texto terá entre os gêneros literários e onde se encontra entre eles. Segundo Pessanha, Nelly (1992, p.31) a palavra epopeia vem das palavras gregas *toépos* (no plural *tàepea*) e *poiéo*, primeira sendo “poesia épica” e a segunda “fazer, criar”. Logo, epopeia seria a “criação narrativa em versos”.

Dessa maneira, entende-se a epopeia como um texto pertencente ao gênero épico. A epopeia, por meio do gênero épico, se caracteriza por textos que partilham a estrutura narrativa que remonta a partir dos mitos e através de episódios (cantos) grandes feitos de grandes homens. Verifica-se isso em Aristóteles no trecho:

A epopeia e a tragédia concordam somente em serem, ambas, imitação de homens superiores, em verso; mas difere a epopeia da tragédia, pelo seu metro único e a forma narrativa. E também na extensão, porque [...] a epopeia não tem. limite de tempo [...]. (ARISTÓTELES, V:24)

Estes “seres superiores” são tanto homens quanto deuses e semi-deuses. Isso, pois o gênero épico, neste contexto, se estrutura a partir de dois planos: o divino e o mundano, costurando ambos em uma narrativa mítica que pode vir a remontar e/ou rememorar (no caso de Homero e Virgílio) a história coletiva de um povo sendo “um patrimônio imorredouro de sua coletividade” (PESSANHA, 1992, p.32).

Sob essa ótica, é passível de compreensão que a dimensão temporal da epopeia, como um patrimônio imorredouro, se dá em tempos imemoriáveis, onde não se nega a veracidade daquela história, só a afasta da condição do Histórico e a aproxima da condição Épica/mítica e cultural de uma civilização. Nesse sentido, a epopeia é um texto que se enquadra no gênero épico, uma vez que sua caracterização se dá pela presença da

narrativa, em versos, dos grandes feitos (feitos épicos) de seus personagens, em geral heróis e deuses, que mistura o plano dos deuses com o plano dos homens.

Além disso, as epopeias homéricas e virgilianas têm suas estruturas em versos, divididos em cantos, no formato hexâmetro dactílico, se valendo, primeiramente, de uma apresentação sintética do assunto que será narrado pelo poeta (onde temos, na “Eneida”, a fundação de Roma); uma invocação, que seria o pedido do poeta à Musa para inspiração; e a narração em si (Cf. PESSANHA, 1992). Por meio dessa estrutura, sua função está em contar e reelaborar narrativas que compõem o patrimônio cultural e fundador de um povo. Assim, as epopeias também executam a função de educar seus leitores/ouvintes. Isso acontece tanto em relação à história de seu povo quanto a como agir socialmente através dos exemplos (do que seguir ou não) de seus personagens, como a virtude da casta mulher de Odisseu, que o espera mesmo sem a certeza de sua volta ou da exaltação da paz por meio das lágrimas de Eneias ao lembrar do horror que é a guerra (Cf. VIRGILIO. Livro I, p. 29).

Em contraste com as epopeias homéricas, que nascem de uma longa tradição oral sem uma precisão sobre seu autor ou data, a epopeia latina é escrita por Virgílio em I a.C. e guarda em si os objetivos de contar ao povo romano sua história e origem mítica, por meio de seu herói semideus Eneias. Além disso, esta obra enfatiza, além de definir, os valores e princípios que o novo imperador de Roma, Augusto, gostaria que estivessem em circulação, como será tratado a seguir.

Em síntese, a epopeia latina de Virgílio é uma narrativa pertencente ao gênero épico que segue o formato de versos em hexâmetro dactílico em doze cantos, cujo tema é a trajetória de seu herói, o semideus Eneias, permeada por interferências divinas e feitos épicos até seu propósito de fundar Roma. Em outras palavras, o tema seria a origem mítica da civilização romana e os grandes eventos que a constituíram.

1.1. O contexto histórico

Entende-se importante abordar o contexto sócio histórico da narrativa, pois a produção literária sempre visa atingir o público de seu tempo e é também fruto deste tempo (Cf. MARINHO, 2010), na medida em que o poeta também está inserido neste contexto – e no caso de Virgílio sobre a “Eneida” é um agente ativo deste contexto. A “Eneida” fora es-

crita durante o principado de Augusto, no século I a.C. De acordo com Marinho (2010), o momento anterior ao de Augusto assumir o poder, a cidade de Roma passava por momentos difíceis de conflitos, desesperança e revolta de determinados grupos sociais. Pode-se montar um paralelo com a forma em que se inicia a “Eneida”: uma tempestade. Apesar de se iniciar um novo formato de governo, o principado, Otávio Augusto permaneceu com as antigas instituições romanas estabelecidas pela república (Cf. MARINHO, 2010). Contudo, sua política interna realizou reformas nos âmbitos do judiciário, do administrativo, do financeiro, do social, moral e religioso (Cf. MARINHO, 2010). No que concerne à sua política externa, priorizou a paz, investindo na formação de um exército forte na contenção de possíveis ataques (Cf. MARINHO, 2010). Através dessas mudanças, e com seu pulso firme, Augusto estabilizou os conflitos internos ao passo em que devolveu à população certa esperança, estabelecendo, assim, o período conhecido como *pax romana*.

Ademais, a epopéia virgiliana também põe em evidência valores do tempo de Augusto tal qual é a noção de “um homem direito” (*uirtus*), expressado na figura de Eneias que se mantém firme no seu destino de fundar Roma (Cf. MARINHO, 2010). Um dos importantes entre os valores era o da “*clementia*”, que imprimia a noção de poder político, certa facilidade de se destacar com aptidão à vida pública e à diplomacia. Este valor era diretamente associado ao imperador Augusto, funcionando, assim, como uma propaganda (Cf. MARINHO, 2010). Outro valor era a “*pietas*”, que pode ser definido como uma obrigação que o homem tem com seus familiares, um valor, segundo Marinho (2010), importante para entender a relação que se tinha entre o cidadão e o contexto sociopolítico. Não por acaso, ou melhor, muito bem intencional, é possível encontrar todos esses valores no herói Eneias cujo descendente não é ninguém menos que o próprio imperador, permitindo, dessa forma, a interpretação que este teria herdado tais valores do herói épico. Nesse sentido, é possível a percepção de uma promoção da figura do imperador, estruturada na forma de propaganda.

1.2. A relação entre a cultura grega e a cultura latina

Em primeiro lugar, a existência de uma “Eneida” é fruto direto da relação entre a cultura grega e a cultura latina. Como já vimos, a “Eneida” é uma encomenda feita por Augusto a Virgílio a fim de dar a Roma uma epopeia que registrasse sua origem mítica, tal qual é a “Ilíada” para

a guerra de Tróia. A civilização grega recuperava seu passado, educava seus cidadãos e mantinha viva a memória de seus grandes homens por meio dos textos homéricos (Souto Maior Júnior, Paulo; dos Santos Maia, Janaína. 2015). Augusto desejava, então, que a “Eneida” estivesse para Roma assim como os textos de Homero foram para a Grécia. Ainda sobre comparações com a “Ilíada” e a “Odisséia”, a “Eneida” foi escrita nos mesmos moldes que as epopeias homéricas, como já foi colocado no primeiro tópico e, apesar de possuir forma escrita desde sua criação, era igualmente cantada para os cidadãos de Roma, que eram analfabetos em sua maioria.

Porém, o fator, talvez, mais aparente da relação entre os dois povos seja a mitologia. O panteão romano é constituído por deuses que são equivalentes aos deuses do panteão grego. Com isso, é passível de observação, na “Eneida”, a presença de deuses do panteão latino desempenhando papéis que dialogam com os deuses gregos, como é o exemplo da deusa Vênus. Vênus, na “Eneida”, é mãe de Eneias, deusa do amor, proporcionalmente equivalente a Afrodite que desempenha a mesma função sobre Eneias, só que na “Ilíada”. Aliás, o próprio Eneias, entendido por antepassado do líder Júlio César e, por conseguinte, Augusto (Cf. THAMOS, 2009), na literatura latina, é um personagem da “Ilíada” apropriado por Virgílio para a “Eneida”. Ou seja, não há literatura latina sem antes haver uma literatura grega.

A mitologia se faz importante ao discutir a relação entre a cultura desses dois povos, na medida em que ela é o fio condutor de toda narrativa. A epopeia latina parte da mitologia para se estabelecer enquanto narrativa cheia de sentido em si própria, afinal ela se vale dos feitos de semideuses e deuses por meio de histórias fantásticas que se apoiam nos mitos de uma civilização. Desse modo, visualizamos ao longo de toda a obra da “Eneida”, as ações de seres mitológicos no percurso do herói. Em outros termos, visualizamos, ao ler a epopeia latina, a participação ativa da mitologia na narrativa que se propõe apresentar a fundação de Roma como civilização ocidental, e isto é influência da relação entre a cultura grega e a cultura latina.

2. A armadilha de Vênus

O primeiro livro da “Eneida” se abre para os leitores no meio de uma tempestade, onde o herói Eneias está navegando logo depois de sua fuga da guerra de Tróia. Em consequência de uma atuação divina, ele é

levado à Cartago, cidade governada por Dido, uma mulher devota da deusa Juno. Com a proteção de Vênus, sua mãe, Eneias, penetra os muros da cidade e desperta o interesse de Dido após a apresentação de sua eloquência durante o julgamento da rainha sobre seus companheiros troianos. Esta mulher recebe o herói em seu luxuoso palácio e o oferece um banquete, curiosa em saber detalhes sobre suas vivências. O livro I, então, se encerra neste banquete com o pedido da rainha Dido a Eneias, para que ele conte tudo sobre a guerra de Tróia e as aventuras vividas pelos troianos.

É durante este contexto em que Vênus se articula. Dido, a rainha de Cartago, é devota de Juno, deusa que não demonstra muito estimo aos troianos. Nesse sentido, tem-se Eneias, um fugitivo herói troiano, sobrevivente da guerra de Tróia, em solo dedicado à deusa Juno, como se vê no trecho:

Havia um bosque sagrado no meio da cidade, de sombra gratíssima, onde os fenícios, lançados pelas ondas e pelas tempestades, antes de mais nada, haviam desenterrado o sinal que a soberba Juno lhes mostrara, a cabeça de um feroso cavalo; assim estavam anunciados à nação fortaleza na guerra e fartura pelos séculos. Ali a sidônia Dido erguia um templo a Juno, rico pelas oferendas e pela bênção da deusa. (VIRGILIO. Livro I, p. 29)

Assim, Vênus, mãe zelosa de Eneias (como vemos ao longo de toda narrativa onde o herói se encontra, seja na “Ilíada” ou na “Eneida”, a deusa do amor sempre está de prontidão para proteger, e intervir no mundo dos homens, além de súplicas no mundo divino, em prol de seu filho), reconhece neste cenário algum possível risco à vida do herói. Vênus teme que as ações de hospitalidade de Dido e suas palavras de carinho a Eneias apenas o retenha naquele solo e o faça experienciar a ira de Juno. Afinal, quem mais saberia tanto sobre ludibriar alguém com palavras de carinho do que a própria deusa do amor? Com isso, Vênus pede para que seu outro filho, Cupido, a ajude no seu plano de fazer com que Dido se apaixone por Eneias, prendendo a rainha nos seus próprios laços, e fazendo com que Dido não o entregue a outros deuses. Cupido, a pedido de sua mãe, se transformaria em Ascânio, filho tão querido de Eneias, e sopraria em Dido o ardor da paixão, a envenenando completamente. Como é possível a observação no seguinte trecho:

Citeréia, porém, acalenta no coração novos artifícios e novas idéias, para que Cupido, mudando de rosto e de aspecto, apareça como o termo Ascânio, e que, ao oferecer os presentes, inflame a rainha de arrebatamento e lhe penetre as entranhas de ardor. (VIRGILIO. Livro I, p. 32)

A súplica de Vênus é atendida por Cupido, que enquanto o verdadeiro Ascânio está em sono profundo e guardado em lugar sagrado pela própria deusa, “toma emprestado os traços do menino” (VIRGILIO, p. 32) e segue a orientação de sua mãe lançando sobre Dido, durante o banquete, o ardor do amor. E é a partir disso que, apaixonada, Dido prolonga a noite, na intenção de permanecer na presença de Eneias, pedindo ao herói que conte a todos sobre a guerra e sua peregrinação até Cartago:

Entretanto, a infortunada Dido estendia pela noite a conversa e sorvia um grande amor, fazendo muitas perguntas [...]. “Melhor ainda, disse, contanos, meu hóspede, desde o princípio, as ciladas dos gregos, e as desgraças dos teus e tuas peregrinações; eis que já a sétima estação te leva errante por todas as terras e mares.” (VIRGILIO. Livro I, p. 34)

2.1. O papel do amor no livro I

Sob a ótica do que foi apresentado no tópico anterior, o amor, representado e personificado por Vênus e Cupido, na “Eneida”, nos teça uma intrínseca relação com a proteção de Eneias. No entanto, o amor na narrativa pode tanto tomar forma de sentimento abstrato, como vemos no trecho “(...) Dido estendia pela noite a conversa e sorvia um grande amor (...)” (VIRGILIO, Livro I, p. 34), como de personificação, por meio de seus respectivos deuses, tal qual é no trecho em que a narrativa se dirige a Cupido como o Amor: “O Amor obedece às ordens de sua querida mãe, desembaraça-se das asas e, satisfeito, imita o andar de Iulo.” (VIRGILIO, Livro I, p. 32).

Dessa maneira, é possível entender o amor como uma estrutura de segurança do herói, aquilo que coordena os atos que pretendem proteger Eneias, sendo ele mesmo o elemento coordenador (o amor como personagem através de Vênus e Cupido) e a coordenada (o amor como sentimento abstrato provocado em Dido). Entretanto, o amor, apesar de entrar em cena com o propósito de manter o herói seguro, não se apresenta na narrativa como sendo algo “puro”. Ele é descrito tanto como um sentimento com uma conotação peçonhenta “sopra-lhe um ardor oculto e instila o veneno” (VIRGILIO, Livro I, p. 32), como dois deuses ardilosos que não só sabem do potencial ludibrioso deste sentimento, como também, se valem dele em sua articulação conjunta ao lançá-lo sobre uma rainha e poupar Eneias do ódio de Juno.

Logo, o amor pode vir a ser entendido como esta estrutura de proteção que se articula duplamente no âmbito da segurança e do perigo, a-

lém do que concerne à relação dual estabelecida por feitor e feito. O amor é aqueles que lançam e aquilo que lançam. Uma estrutura que possui uma dialética interna, ou seja, se reafirma e se nega no seu movimento, na medida em que se compreende o seu caráter protetivo e venenoso que operam mutuamente no destino do herói latino. Afinal, é só a partir do envenenamento de Dido que se entende ter a proteção de Eneias.

2.2. O efeito do amor no livro IV

Se, no livro I, o amor apresenta sua faceta dupla, de personificação e substância, é no livro IV que seus efeitos são abertos ao leitor. Reafirmando, assim, seu traço destrutivo e peçonheto. A pertinência do terceiro livro está, então, em enfatizar o potencial destrutivo e o caráter dual que o amor, como uma estrutura de proteção acionada pelos deuses, tem.

O ardor da paixão lançado por Cupido, a mando de Vênus, em Dido traz o resultado esperado pela deusa: Dido se vê incapaz de oferecer qualquer mal a Eneias e aos troianos. Ao estar apaixonada, a rainha protege o herói de quaisquer que sejam os riscos e evita todo tipo de perigo, a fim de ter sempre o seu amado ao seu lado. Podemos ver isso no trecho do diálogo entre Dido e sua irmã (já com a notícia da decisão de partida de Eneias):

Não jurei com os gregos em Aulide exterminar a nação troiana, não mandei navas a Pérgamo, não ultrajei as cinzas e os manes do patriarca Anquistes.¹ Por que se recusa ele, implacável, a ouvir minhas palavras? Aonde corre? Que conceda um último favor à desgraçada amante: assistir à fácil fuga e aos ventos favoráveis. Não mais apelo para o antigo laço, que ele atraçou, nem para sua promessa de renunciar ao belo Lácio e abandonar seu reino; (VIRGILIO. Livro IV, p. 71-2)

Se por um lado este amor salvou Eneias, por outro, destruiu a rainha de Cartago. O plano de Eneias é desde o início fundar Roma e dar uma pátria aos troianos. Desse modo, sua estadia em Cartago é apenas uma passagem, esta é a ordem dos deuses (VIRGILIO, Livro IV, p. 71). Contudo, mesmo sabendo disso, Vênus manda lançar sobre a pobre mulher um amor intenso, sem se preocupar, e possivelmente contando, com as consequências disso, visto a incompatibilidade dos destinos de Eneias e Dido. Fazendo, assim, com que o amor uma vez incutido no coração da rainha se torna um verdadeiro veneno:

Que pensavas, então, Dido, vendo tal coisa? Como te lamentavas quando, do alto do palácio, avistavas, ao longe, a praia em efervescência e vias, diante de ti, o mar inteiro agitado por tanto ruído? Cruel amor, a que não

obrigas o coração dos mortais! De novo forçada a derramar lágrimas, a submeter-se suplicante ao amor, não querendo morrer sem ter tudo tentado. (VIRGILIO. Livro IV, p. 71)

É neste contexto, de intensa dor consequente de um intenso amor, que Dido se vê em desgraça. A rainha sabendo que seu amado pretende ir embora fica em absoluto desespero e até planeja prender Eneias em terras cartaginesas, porém, não tem êxito nisso. A dor a toma por completo e revela à irmã seu desejo, que se no fim não estivesse ao lado de seu amado, preferiria a morte:

Eis que, vencida pela dor, Dido abandona-se ao desespero e resolve morrer, marca ela própria o momento e o modo de sua morte, e, dirigindo-se à irmã, acabrunhada com suas palavras, esconde na fisionomia a resolução e a fronte mostra-se serena com a esperança: “Congratula-te comigo, minha irmã: encontrei um meio de prendê-lo ou de libertar-me do amor. (VIRGILIO. Livro IV, p. 72)

E assim o faz. Dido se suicida após a partida de Eneias, deixando para trás todas as suas vitórias e conquistas, como a fundação de Cartago, a vitória sobre seu irmão e o reino que administrava. Completamente envenenada pelo amor, nada mais lhe parecia fazer sentido se seu amado não estivesse ao seu lado. Vênus conseguira a segurança de Eneias como queria, mas, à custa da desgraça anunciada de Dido.

3. *Considerações finais*

A “Eneida” é, portanto, uma obra do gênero épico em que se encontra a narração metrificada em hexâmetro dactílico dos grandes feitos de seres superiores, tal qual é o semideus Eneias. Uma epopeia que dialoga com as epopeias homéricas, estabelecendo uma relação direta no que tange à guerra de Troia e equivalente, no tocante à mitologia. Escrita em I a.C. por Virgílio, na época da *pax* romana, a “Eneida” recorre à origem mítica do povo latino e, a pedido do Imperador Augusto, opera como um veículo de propaganda do império e seu novo líder, promovendo também os valores coniventes à esta nova forma de governo que se instaura em Roma.

No que concerne ao papel do amor na narrativa, pode-se observar o caráter ambíguo, dialético e circular deste sentimento personificado e substancial. O amor, em seu aspecto circular, pode aparecer na trama como dois deuses astuciosos que se articulam entre si, a fim de envenenar a rainha Dido com a matéria prima que os compõe: o amor. Entretanto, sua ambiguidade habita em fazer isso justamente em prol do salva-

mento do herói Eneias. Em outros termos, o amor como antídoto da situação é justamente seu veneno. Nesse sentido, na “Eneida”, é o amor dialético, na medida em que se apresenta como uma estrutura cujo movimento, fundamentalmente, entra em oposição e contradição a todo o momento. Há neste sentimento o perigo e a segurança, o antídoto e o veneno, a súplica divina e a maldição, a morte e a vida, o bem e o mal se articulando de forma única, sendo uno e indivisível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PESSANHA, Nely. Características básicas da epopeia clássica. In: APPEL, DierMyrna; GOETTEMES, Miriam Barcelos (Org.). *As Formas do Épico da Epopeia Sânscrita à Telenovela*. Porto Alegre: Movimento, 1992.

GUERIZOLI, Olga; ACÍZELO, Roberto. *Teoria da Literatura I*. v. 2. Rio de Janeiro: Fundação CE CIERJ, 2012.

ARISTÓTELES. *Poética*. 1987. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural.

FARIA, Ernesto. *Gramática Superior da Língua Latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

KALTNER, Leonardo Ferreira. Latin in colonization of sixteenth century Brazil. *Cadernos de Letras da Uff*, n. 26 (53), p. 39-60, 2016.

_____. As ideias linguísticas no discurso De Liberalium Artium Studiis (1548). *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 56, p. 197-217, 2019a.

_____; SANTOS, M. C. S.; TEIXEIRA, V. L. Gaspar da Índia: o língua e o Brasil quinhentista. *Confluência*, v. 57, p. 9-35, 2019b.

_____; SILVA, S. C. S. Gramáticas e gramaticografia: uma análise pela Historiografia Linguística. *Revista Philologus*, ano 25, n. 75, v. 2 p. 1564-72, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2019c.

_____. O Brasil quinhentista e a Historiografia Linguística: interfaces. *Cadernos do CNLF*, n. 23, p. 424-39, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019d.

_____. Monumenta Anchieta à luz da Historiografia Linguística: o trabalho filológico de Pe. Armando Cardoso-SJ (1906-2002). *Cadernos de Linguística da Abralin*, ano 1, n.1, p. 1-15, 2020a.

_____. *O pensamento linguístico de Anchieta e de Carl von Marti-*

us: estudos historiográficos. Ponta Grossa: Atena, 2020b.

_____. Por uma edição crítica da gramática de Anchieta (1595). *Revista Philologus*, ano 26, n. 76, v. 2, p. 717-31, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2020c.

_____. Regna Brasílica: contextualização da Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595). *Revista da Abralin*, n. 19, p. 1-25, 2020d.

_____; SANTOS, M. C. S. Schola Aquitânica e a gramática de Despauterius: intertextualidades. *Revista Philologus*, n. 76, v. 2, p. 750-9, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020e.

_____. The Grammar Corpus in the Horizon of Retrospection of S. José de Anchieta, SJ (1534–1597). *Global Journal of Human-social Science: G Linguistics & Education*, n. 20, p. 37-44, 2020f.

_____. The place of Anchieta's Grammar in the history of linguistic thought in Brazil. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. e610, 2022. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/610>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MARINHO, Luciana Antonia Ferreira. *O escudo de Enéias como representação do discurso político de Augusto*. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. 90p.

THAMOS, Márcio. A expressão concreta do mito de Roma. *Olho d'água*, 1 (1), p. 127-34, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: <http://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/Olhodagua/article/view/File/13/10>.

VIRGÍLIO. *Eneida*. Trad. de David Jardim Júnior. Clássicos de Bolso. 11. ed. São Paulo: Ediouro, 1990.

O ENSINO LITERÁRIO NA ESCOLA: DIÁLOGOS ENTRE O LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Vanessa Alencar de Lima (UFNT)

vanessalima23@outlook.pt

César Alessandro Sagrillo Figueiredo (UFNT)

cesarpolitika@uft.edu.br

RESUMO

Este artigo analisa o ensino de literatura na escola, retratando a formação de leitores por meio do letramento literário e suas contribuições para esse conjunto de conhecimentos. A análise desse fenômeno é dada pela mobilização de concepções perante o seguimento do projeto literário, desenvolvido na Escola Comunitária de Augustinópolis. Interessa-nos discutir como o ensino da leitura literária em espaços formais de educação, a qual em contato com diversas culturas pode promover a formação de cidadãos em aspecto integral. Como aparato teórico-metodológico, teremos como base as ideias de autores tais como Barros (2016), que discutiremos a função da instituição escolar para a formação de um sujeito crítico; assim como Cosson (2021) demonstrando a relevância do letramento literário no currículo escolar, Kleiman (2001) com o ensino de leitura neste percurso, juntamente com a formação do leitor, entre outros teóricos. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa qualitativa a partir de uma revisão bibliográfica, pautado em leituras e visão aprofundada das questões sobre a relação escola–literatura–alunos. Como resultados de pesquisa, constatou-se que vários fatores interferem no processo de ensino de leitura para a formação de leitores.

Palavras-chave:

Discentes. Escola. Ensino literário.

ABSTRACT

This article analyzes the teaching of literature at school, portraying the formation of readers through literary literacy and its contributions to this body of knowledge. The analysis of this phenomenon is given by the mobilization of conceptions before the follow-up of the literary project, developed in the Community School of Augustinópolis. We are interested in discussing how the teaching of literary reading in formal educational spaces, which in contact with different cultures, can promote the formation of citizens in an integral aspect. As a theoretical-methodological apparatus, we will be based on the ideas of authors such as Barros (2016), who will discuss the role of the school institution for the formation of a critical subject; as well as Cosson (2021) demonstrating the relevance of literary literacy in the school curriculum, Kleiman (2001) with the teaching of reading in this path, along with the formation of the reader among other theorists. Methodologically, a qualitative research was carried out based on a bibliographic review, based on readings and an in-depth view of questions about the school–literature–students relationship. As research results, it was found that several factors interfere in the process of teaching reading for the formation of readers.

Keywords:

School. Students. Literary teaching.

1. Introdução

Este artigo está situado no âmbito do ensino de Língua Portuguesa com análise do contexto escolar perante o ensino literário e a prática da leitura, denominado “O ensino literário na escola: diálogos entre o letramento e a formação de leitores”. Seguindo este sentido, precisamente em turmas do 6º ano, buscamos discutir a relevância da literatura e como o letramento é contribuinte nesse processo para o exercício da leitura. Desse modo, objetiva-se analisar o ensino de literatura na escola, demonstrando a formação de leitores com véis do letramento literário e suas contribuições para aprendizagem dos discentes. A análise desse fenômeno é dada pela mobilização de concepções perante o seguimento do projeto literário “Leitura e escrita no Ensino Fundamental II em Augustinópolis: o ensino literário e a formação de leitores”.

Assim, ressalta-se a importância da literatura diante da escolarização, principalmente no Ensino Fundamental. A problemática da própria pesquisa advém do questionamento: como a leitura literária pode minimizar as dificuldades na leitura e escrita dos alunos do 6º ano Ensino Fundamental II? Partindo dessa indagação é que desenvolvemos esta investigação.

Logo, percebeu-se tal questão durante a realização do projeto de pesquisa que tem seu seguimento dentro da unidade escolar com o acompanhamento durante as aulas de Língua de Portuguesa no ano de 2022 na Escola Comunitária de Augustinópolis (ESCA), precisamente com a turma de 6º ano trabalhada. Nesse período, constatou-se que os estudantes apresentavam dificuldades na aquisição da prática de leitura e escrita.

Assim, este estudo tem o objetivo geral de analisar como o ensino de Literatura nessa turma colabora positivamente para a formação de leitores utilizando o letramento literário como proposta para um professor do Ensino Fundamental II, contribuindo assim, para a formação do hábito leitor desses jovens.

Nesse viés, a fundamentação teórica foi baseada em teóricos como Kleiman (2001) mostrando o papel do professor como agente de letramento e a relevância da leitura por possíveis ações executadas em sala de aula, citando o letramento como meio para que os jovens desenvolvam seu senso crítico. Já Barros (2016) discute a importância da escola para o ensino, como esta é uma instituição valiosa ao seguimento da educação, sendo o primeiro ambiente que os jovens têm contato com as práticas sociais, tanto de leitura como escrita. Cosson (2021) retrata como o

letramento literário pode ser desenvolvido em oficinas como práticas de ensino que venham subsidiar ao professor para que levem um ensino–aprendizagem ainda melhor para seus alunos. Melian (2019) denota que a realização de leituras é importantíssimo para a formação do leitor, o local escolhido para ler afeta diretamente o aproveitamento do que se lê e atividades voltadas em despertar o interesse pela leitura como contação de histórias auxiliam no processo para a formação do leitor, dentre outros autores.

O presente artigo é composto por tópicos, são eles: “A relevância da escola para o ensino–aprendizagem”, em que mencionamos autores que enfatizam a relevância da escola no decorrer do percurso estudantil e como essa instituição escolar tem a incumbência de respeitar à especificidade individual do estudante reconhecendo o multiculturalismo existente no contexto escolar, conduzindo os estudantes para aprendizagem que contribua em seu crescimento como cidadão.

Consequente, no tópico “A importância do Ensino de Literatura na turma do 6º ano” que advém da importância durante as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, por meio de atividades diagnósticas nas aulas para conhecer o nível de escrita dos estudantes. Ressaltaremos o conceito de letramento e sua relevância para a sociedade, decorrente da necessidade das práticas sociais na área da leitura e escrita, ultrapassando o domínio do alfabeto.

Posteriormente temos o tópico “Letramento: uma prática de ensino” em que discutiremos o ensino com um direcionamento para as práticas de letramento e a visão da importância do docente nessa trajetória escolar, no contexto escolar é necessário à aprendizagem dos jovens. Vemos que a escola, por ser uma instituição de ensino, tem que lidar com os percalços seja do sistema escolar ou da situação familiar de cada aluno. Portanto, o letramento é um ótimo caminho, pois ele não se dá somente ao utilizar a leitura em situações do cotidiano, o uso da escrita também é uma atividade que desenvolve o letramento.

2. A relevância da escola para o ensino–aprendizagem

A escola surge como o local para prevalecer a educação, no entanto, nem sempre foi assim. Com a chegada dos portugueses ao Brasil, a igreja católica insiste em preservar seus preceitos de doutrina cristã. Então, fez-se necessário a instrução dos povos presentes no Brasil formando a insti-

tuição escolar. De primórdios assim, é que percebemos a escola como um lugar de variados conhecimentos que prezam pelo crescimento do indivíduo na sociedade.

Dessarte que ao estudarmos o papel do colégio para o ensino educacional, percebe-se como esse é necessário ao percurso de aprendizagem do aluno ao colaborar com o ensino literário. Então, concordamos com a visão de Barros em sua dissertação de mestrado, cujo título é: *Texto literário e interdisciplinaridade: implicações na formação de leitores*, trabalho este, que resgata os traços próprios de um leitor constituído no ambiente escolar e formação do educando de forma integral.

Na opinião da autora:

Em princípio, toda instituição escolar almeja formar satisfatoriamente o ser humano de modo integral. Isso perpassa os saberes escolares que se expandem de modo que viabilize sua atuação como protagonista no ambiente social no qual convive. (BARROS, 2016, p. 40)

Portanto, denota uma reflexão que não é o fato da instituição deixar de ser igualitária por seguir de maneira uniforme, mas sim, possui uma dinâmica de organização para que ocorra aprendizagem das crianças, logicamente, sempre se atentando para as especificidades de cada aluno. Esse é um dos pontos positivos da ESCA. Esta, por sua vez, sempre se volta ao aluno com um olhar que contemple as diferenças existentes individualmente e que mesmo diante disso, o corpo docente tenha disponibilidade para um acompanhamento mais preciso do discente.

Logo, cabe ao colégio, além do respeito à especificidade individual do estudante, reconhecer o multiculturalismo existente no meio social, pois representa a cultura e a identidade de cada um. Certamente esses traços sociais variam de escola para escola, porque em cada espaço há um público diferente. Reconhecer essas diferenças é positivo para a construção do saber docente. Nesse sentido, Barros comenta que

[...] procura-se desenvolver o trabalho docente, pautado na perspectiva de uma educação intercultural num ambiente em que as diferenças são reconhecidas como um processo positivo, oportunizando a socialização de diversos saberes, uma vez que cada aluno traz para a escola conhecimentos imanentes próprios de suas culturas. Com esta pretensão, tenta-se valorizar sempre a multiculturalidade que se manifesta em todas as salas de aula. (BARROS, 2016, p. 19)

Como mencionado acima, percebemos que há discentes marcados por diferenças étnicas, sociais e culturais fugindo dos padrões estabelecidos pela sociedade. Refletindo sobre a baixa proficiência em leitura, di-

ante dessa visão, a ESCA agrega o projeto literário para que conduza seus alunos ao conhecimento literário e contribua no que é responsabilidade da escola em escolarizar e conduzir em seu percurso para ser leitor. Desse modo, o ensino literário é tão importante aos alunos porque permite a eles uma aprendizagem mais condensada quanto à literatura, esta que por muitos é conceituada como cultura letrada a partir do século XVI, transmitindo a ideia de superioridade social. Para Barros,

[...] o interesse da palavra literatura sempre sugere a ideia de “elite” e de “aristocracia”, sentido herdado do princípio e continua sendo elitista e conservadora, uma vez que a leitura de modo geral sempre foi privilégio da classe dominante. Entretanto, a distinção desse momento com relação ao anterior é que a literatura passa-se a denominar as obras e não os homens que pertencem à elite. (BARROS, 2016, p. 29)

Partindo desse pressuposto, o estabelecimento que se destina ao ensino abrange diversos indivíduos de classes sociais diversas, pode estar realizando sejam projetos, oficinas, entre outras atividades, para desmistificar essa ideia de que literatura é para um pequeno grupo de pessoas, incluindo no currículo escolar o letramento literário. Assim,

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2021, p. 23)

Para Cosson (2021), o ponto de vista de como a escola deve incrementar o letramento em suas práticas docentes, principalmente, se tratando da literatura, é demonstrando primeiramente aos alunos do Ensino Fundamental, como é prazeroso ler e escrever. Isso permite que os discentes conheçam a relevância desse tipo de trabalho e possa ser generalizado as demais instituições escolares.

Então, a escola é, inicialmente, o primeiro local que as crianças têm para socializar entre si, também é onde se dá o início da aprendizagem e o contato com outras culturas. Então, cabe ao professor conduzir os passos de seus alunos, mantendo o espaço escolar organizado, até mesmo para que as leituras sejam expostas da melhor forma. Mello e Faria (2010, p. 61) afirmam que “a professora, como observadora e mediadora do acesso da criança à cultura mais elaborada, foi fundamental para o acesso das crianças aos livros também nesse momento”. Nesse trecho, a autora aponta que o meio escolar e o professor são necessárias para ressaltar a relevância da literatura.

Dessa forma, a escola se torna precursora para a educação. Conforme afirma Nobre e Sulzart (2010, p. 108), “presume-se que o papel social da escola é educar. Esta é sua ideologia, e seu propósito público”. A instituição segue com um intuito que requer do corpo docente uma parceria juntamente com a família para que o ato de educar realmente aconteça e, assim, o ensinar literatura seja viabilizado, pois o cotidiano escolar influencia muito em como a literatura pode ser vista pelos alunos. Têm a incumbência de conduzir os estudantes para aprendizagem que contribua em seu crescimento como cidadão. Quanto a isso, Souza e Rodrigues (2017, p. 06) declaram que “(...) Cabe à escola, investir em atividades que não apenas visem o desenvolvimento das capacidades de ler e de escrever, mas propicie aos educandos a reflexão sobre o que se lê e o que se escreve”.

Dessa maneira, muito bem colocam os autores que o crescimento crítico dos alunos pelo seguimento de ambas as atividades em seu caminho estudantil influencia diretamente em sua formação, direciona os jovens ao percurso da leitura. E para que sejam leitores, antecipadamente, devem ser alfabetizados para que consigam ler um conto e então ter escolha da buscar autônoma em suas leituras, pois o leitor precisa ser escolarizado para ter acesso à literatura.

3. A importância do ensino de Literatura na turma do 6º ano

Antunes (2019), em seu artigo intitulado “O ensino de Literatura, segundo Antonio Candido”, demonstra que o ato de ensinar é de maneira geral um processo de aprimoramento do indivíduo-leitor, em que ele próprio percebe o teor do conteúdo do texto, compreende o que o autor repassou e julga se concorda com o posicionamento dele ou não, exercitando seu senso crítico. Na opinião da autora, “da mesma forma que o crítico, também o aluno deverá basear-se no trabalho paciente de análise.” (ANTUNES, 2019, p. 72). Por conseguinte, o discente além de leitor acaba por desenvolver a função de crítico quanto ao texto literário. Evitando um julgamento meramente impressionista, mas tendo críticas se deparam com a realidade vivida pelo aluno e discutida entre os colegas.

Acrescentamos ainda que Dias (2019, p. 44) explana que “encontramos Antonio Candido desde sempre muito interessado neste universo em que o texto literário se insere: um espaço de livros, leitores, professores e intelectuais”, retratando que há um universo da literatura, como a própria autora enfatiza a composição de livros, leitores e docentes pre-

sentes no seguimento do nosso projeto literário, em que temos um cantinho da leitura com diversos livros que os jovens da ESCA dispõem para ler mediante suas próprias escolhas.

Assim, Dias (2019) só complementa o que vemos no trabalho de Antunes (2019), e relevamos que esta trata de ensino trazendo ao leitor um professor renomado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis de São Paulo e com ideais diferentes dos demais teóricos, que mostram como é importante ser “pesquisador”. Conforme Antunes (2019, p. 75), “Antonio Candido valorizava tanto à docência que chegou a criticar certa deturpação da carreira acadêmica que privilegia o pesquisador em detrimento do professor”. Trazendo a reflexão de como devemos ser um meio de ligação e de contribuições positivas, em que na posição de pesquisador estudamos na academia para contribuir positivamente na carreira docente, evidenciando a valia de sermos professores-pesquisadores.

A autora parte da premissa que o ensino de literatura escrita e oral é fundamental para o aprendizado e a formação de leitores literários. A literatura ensina a ler e escrever tanto quanto o indivíduo cresce culturalmente, evidencia o ambiente escolar como um local acolhedor ao estudante ao desenvolver suas leituras, mesmo assim sabemos que tampouco todas as escolas possuem estrutura adequada. Para Melian (2016, p. 18), “é relevante que as leituras sejam realizadas em locais que atraem a atenção do estudante, que influenciem seu imaginário, que o faça interagir com o texto, o autor e o professor”. Observa-se na instituição escolar que é desenvolvido o projeto literário, vemos que da Educação Básica até o Ensino Fundamental I (Maternal ao 5º ano) todo o corpo docente realiza em conjunto a ornamentação de sua sala de aula da maneira que possa envolver seus alunos para estudar e aprender. Contudo, nas séries finais Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano) precisamente na turma do 6º ano, os livros são organizados no “Cantinho da leitura” e os discentes levam seu livro escolhido para casa, podendo escolher o local de realização da leitura.

Posteriormente, para basilar o ato de ler, temos a discussão da obra lida pelo aluno, esta discussão é exatamente o fato de cada estudante contar a sua história e toda a turma ouvi-lo, dando espaço para os comentários sobre a narrativa, seja perguntas ou pedidos de uma análise mais aprofunda sobre o ambiente, personagens ou até das intenções do próprio autor ao escrever a história. Para Melian (2016),

[...] além da formação do leitor literário e por acreditar que a contação de histórias é um letramento literário, e também, por entendermos que o ou-

vir histórias é importante para o desenvolvimento do ser humano tanto cognitivo quando emocional, desde a gestação e vai por toda a sua vida, como poderemos ver no decorrer da leitura desta pesquisa, é que somos filhos de um contador de histórias, conforme apresentaremos. (MELIAN, 2016, p. 19)

A escritora denota, em sua dissertação *A formação do leitor literário: um olhar sobre a escola municipal Léia Raquel Dias Mota*, um breve relato de sua própria experiência em ouvir histórias de seu pai, mostrando o quanto é importante este contato com a literatura durante a infância e ressaltando que sua origem advém do meio familiar.

Ao conhecermos a história brasileira, ficamos cientes que durante a colonização de Portugal ao Brasil, os jesuítas vêm para a colônia com o objetivo de incluir a cultura e conhecimentos pertinentes ao povo encontrado aqui. Partindo desse modelo de educação era denominado o que é adequado para a classe baixa aprender e o conteúdo adequado para as classes superiores, tais ideias são transmitidas durante o período colonial. Portanto, nesse percurso de inserção de conhecimento, a literatura só é vista para a “elite”. Conforme o que Melian (2016) declarou:

A presença do Príncipe Regente na Colônia favoreceu a criação do ensino superior, mas continuou a privilegiar a elite. O ensino secundário ficou a cargo da iniciativa privada. Os cursos de direito e medicina eram oferecidos. Havia uma estratificação entre os cursos o que permanece até hoje. Naquela época o curso de direito sobrepunha ao de medicina, e na atualidade é o inverso, mas a herança cultural permanece, são cursos que dão status, e continuam sendo para uma minoria que pode pagar. (MELIAN, 2016, p. 27)

A afirmação citada confirma o quanto o ensino preparava a população para os interesses de Portugal, usufruindo dos recursos da colônia. Assim, a educação se tornava totalmente elitista e excludente. O professor surge como mediador em um processo de ensino que se depara com a realidade encontrando tantos desafios para ensinar o exigido pelos portugueses. O fato de trabalharmos o texto, requer do docente algo além de simplesmente realizar uma análise com os alunos quanto o conteúdo, linguagem, características e entre outros que permite a condução dos alunos para um diálogo sobre o texto.

Justamente pelas discussões sobre as obras, percebe-se a importância da escrita, esta vem desde o início da história da humanidade, as palavras são fundamentais para a linguagem humana. Cosson (2021, p. 16) cita que “a primazia da escrita se dá porque é por meio dela que adquirimos novos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos

dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço”. Desse modo, a prática de escrever é realizada constantemente no cotidiano. No nordeste, por exemplo, é exercitada com os cordéis, além de serem bastante lidos por toda a população nordestina. Desde a história, a escrita é utilizada como meio de comunicação. Atualmente, vemos que até mesmo nos videogames aparecem as instruções do jogo na tela do computador.

Com isso, escrever faz parte da literatura, a escrita literária é necessária ao ensino da literatura no ambiente escolar. Conforme Cosson (2021),

seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. [...] Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudíssima do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. (COSSON, 2021, p. 23)

Na opinião do autor, os programas curriculares escritos almejam muito que o teor literário seja de conteúdo, tampouco prezam a palavra que traz prazer ao leitor infantil em primeira instância na leitura. No entanto, devemos ver a leitura literária como uma prática que consente à criança leitora ser capaz de escolher os seus próprios livros e ir em busca de obras, tampouco deixando os alunos somente receberem livros para ler. O importante é ter uma criança que consiga ser independente ao nível de escolher suas próprias obras.

Nessa perspectiva, nos embasamos no seguimento do projeto de leitura em que os alunos da turma do 6º ano seguem com a leitura de livros literários e sendo que alguns deles preferem ler livros paradidáticos, que também são muito úteis no ensino–aprendizagem, como por exemplo “Emília no país da gramática”, de Monteiro Lobato (2008). Para Ciabotti (2015),

Definiu-se que para a construção deste livro paradidático, a utilização da narrativa ficcional, pois se acredita que contar uma estória trará maior motivação aos alunos em sua leitura e utilização como elemento de fixação e aprendizagem dos conteúdos probabilísticos (CIABOTTI, 2015, p. 5)

Percebe-se que a leitura é relevante para aprendizagem de conteúdos independente da disciplina curricular, pois os leitores podem não se adaptar a obras sugeridas pelo docente ou as tidas como clássicas, porque os gostos são diversificados por aluno, sendo que a prática leitora pode ser adquirida e mediada pelo professor. Reconhecemos durante a media-

ção que não é a existência de uma lista para leitura de obras que tampouco as faz as únicas ou que o professor pode ter a imutabilidade de ser o único que pode selecionar os livros. A mediação da leitura consiste previamente com apresentação do livro, discussão das ilustrações e é necessária uma pré-leitura para mediação da recepção do leitor na tentativa de extrair de cada obra pontos relevantes para discussão, como Monteiro Lobato traz o preconceito e como isso é visto pelos alunos, tudo por meio da mediação em sala de aula.

Nesse íterim, com as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II na turma do 6º ano, realizamos apresentações de supostas obras para a leitura, contudo o discente a escolhe. Tais como “O menino que entregava leite” (RENNÓ, 2021), a qual descreve o cotidiano do personagem José que todos os dias acordava antes do sol nascer para ordenhar as vacas. Seu filho Damião acordava e logo que saía da cama, ia para perto do pai e já pegava o latão cheio de leite, juntamente com o cavalo Pompeu e puxava a carroça para em seguida colocar o recipiente nele e anunciar a venda do leite por toda a vila em que se dirigiam para vender.

Chegam lá, todos os moradores se aproximavam deles com suas jarras para colocar o leite, mas em um desses dias, enquanto virava a Rua Margarida, uma professora, em vez de mostrar uma jarra trouxe um presente para Damião, era um livro. Na volta para sua casa, Damião nem se quer conversava com o pai somente lia seu livro. A partir desse dia Damião passa a praticar a leitura. O enredo da narrativa descreve que o pai dele troca litros de leite por livros, isso mostra como o apoio familiar é importante para o ensino e demonstra que é necessário a intervenção familiar juntamente com os docentes, essa relação família-escola é um viés para contribuir na aprendizagem dos estudantes.

Ao se tratar da fantasia existente nas obras, podemos considerar que “As aventuras de Pinóquio” (COLLODI, 2013) está inserida, a história passa a narrar um homem chamado Gepeto que não tinha filhos e, como era carpinteiro, decide fazer um boneco de madeira, este por sua vez age como uma criança tendo vida. Ele realiza todas as atividades de uma criança normal, brinca, corre, pula, vai para a escola. No decorrer da história, em um dia de aula o narrador tece aventura vivida por Pinóquio que encontra um ladrão e o captura.

Já capturado, é vendido para o circo e é colocado para trabalhar nele, sendo maltratado e trabalhando muito reconhece a importância do

seu pai Gepeto. Esse que além de afeto que dava para Pinóquio e ensinava-lhe a ter um bom caráter, a ter obediência. Discutimos em aula como na atualidade muitas crianças não obedecem a seus pais e isso é uma forma de desvalorização, assim como muitos alunos citaram em aula que esses mesmos jovens desobedientes no meio familiar, desobedecem a todos em qualquer lugar, inclusive na escola.

Na obra “O caminho do rio” (PASSINI, 2018) retrata a narrativa do caminho de um córrego que acaba construindo um percurso que desagua no rio e no mar. Nesta narrativa os personagens são o próprio córrego, mar, rio e morros mostrando que para o córrego chegar ao seu objetivo percorreu muitas voltas em torno das serras, a história se passa em uma floresta. Onde encontrava os morros eles afirmavam ao córrego para fazer mais voltas ainda, até que encontrou um rio e junto com ele terminou o caminho seguindo para o mar.

Uma narrativa um tanto quanto ficcional, porém, a socialização em sala de aula destacou a curiosidade dos alunos em que seres inanimados possuem vida ao nível de falarem na narrativa tal como pessoas e trouxeram entre os demais colegas, como a vida das pessoas seguem trajetórias como o do córrego. Que para chegar no objetivo passou por muitas situações e permaneceu firme, assim devemos agir diante das diversidades da vida.

4. Letramento: uma prática de ensino

Buscando um trabalho mais significativo em sala de aula, o qual possa envolver os alunos para a leitura literária, vemos que o Letramento é um excelente percurso que pode ser seguido dentro do contexto escolar. As experiências adquiridas são importantíssimas ao desenvolvimento do discente, vemos que as autoras Pissinatti e Molina (2020, p. 12) afirmam que “o poder da palavra e da escrita acompanha essa experiência e promove o crescimento intelectual e social, formando sujeitos mais críticos e preparados para as possíveis práticas leitoras”. Com a menção de ambas mostram a relevância do ensino literário tão encontrado em situações como: ler um livro por prazer no ponto de ônibus, fazer a leitura de um cardápio de um restaurante ou lanchonete, ler jornal ou ler as placas do trânsito, este exercício da leitura reflete o letramento inserido no meio social.

Assim, Kleiman (2006) ao tratar de ensino, traz um direciona-

mento para as práticas de letramento e a visão da importância do docente nesta trajetória escolar. Logo, no artigo “Professores e agente de letramento: identidade e posicionamento social”, descreve o papel do professor como agente do letramento, descrevendo como ser profissional-alfabetizador nem sempre obtém autonomia em suas decisões quanto ao ensino dos alunos e a metodologia a ser empregada. Kleiman (2006) salienta o depoimento de uma professora mostrando que a própria docente se coloca fora do processo de ensino-aprendizagem, pois em provas externas como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a qual analisa o desempenho dos estudantes, avaliações assim, tampouco seguem a realidade da sala de aula. Em contrapartida, também é mostrado a importância do professor ser um agente do letramento, porque suas escolhas para desenvolver as habilidades dos alunos é fator decisivo para alicerçar a ainda mais a educação. Rodrigues e Souza (2017, p. 02) confirmam isso ao afirmarem que

[...] o professor, nesse contexto, aparece como o mediador dessa aprendizagem, ou seja, a pessoa responsável por criar situações didáticas que oportunizem os aprendizes a refletirem sobre as suas hipóteses e consolidarem a aprendizagem [...] (RODRIGUES; SOUZA, 2017, p. 02)

Todo esse processo de professor-aprendizagem-aluno ocorre justamente na escola. Instituição essa que é precursora de vidas, já que é o ambiente onde diversas crianças se encontram. A autora cita que muitas escolas não dão autonomia aos professores, talvez tal atitude contribua negativamente para a educação de vários jovens, porque a realidade de ensino se dá de acordo com o contexto social da comunidade, enquanto a avaliação deste ensino tampouco tem um olhar para contexto em que está inserida a escola.

Assim, percebemos o quanto a ESCA uma instituição atenciosa com os estudantes, sempre buscando melhorias para o ensino, que sofre adaptações conforme a inserção dos alunos, pois a cada ano letivo recebe alunos diferentes e conseqüentemente desafios também diversos. Como forma de lidar com esses percalços, o letramento é um ótimo caminho, pois ele não se dá somente ao utilizar a leitura em situações do cotidiano. O uso da escrita também é uma atividade que desenvolve o letramento, inclusive Kleiman (2008) discute a importância da produção textual ao seguir as adequações de acordo com o seu contexto social respeitando as pontuações, a coesão e a coerência do texto. Na sua opinião,

[...] um conjunto bastante extenso de conceitos e procedimentos cujo uso e domínio estariam envolvidos nessa capacidade (de escrever textos adequados às situações em que eles circulam), que abrangem desde procedi-

A autora ressalta a relevância do letramento em âmbito social, citando que muitos concursos realizam provas que chegam a fornecer indicadores como uma ação potencializada de conhecimentos linguísticos para a atuação profissional analisadas por indivíduo, pois as questões exigiriam um certo conhecimento. Assim, o ensino literário deve permitir que o professor siga as características de cada gênero à risca. Evidenciamos que ao trabalharmos com o gênero resenha, quanto ao quesito de produções textuais dos alunos do 6º ano, também aderimos a uma breve discussão em sala com os alunos exercitando as práticas de leitura e escrita.

Logo, Kleiman afirma

que o [...] saber quando e em que condições se produz um texto de determinado gênero, ou como se estrutura um texto de acordo com o gênero por exemplo, quais são alguns de seus aspectos estilísticos, não implica, de modo algum, saber como ensinar esse gênero (nem, aliás, saber escrever textos do gênero). (KLEIMAN, 2008, p. 507)

Então, o conteúdo curricular deve vir atrelado a uma metodologia que acrescente positivamente ao crescimento do aluno. Desta forma, ao aplicarmos atividades de letramento no âmbito escolar, estamos preparando os discentes para o contexto da sociedade.

[...] Um estudo aprofundado do letramento, facilitaria o desempenho das pessoas na escrita e na assimilação da leitura gerando um melhor aproveitamento daquilo que se estudou, para ser colocado em prática diariamente, pois o letramento está relacionado com os usos da leitura e da escrita, na vida em sociedade. (JUSTO; RUBIO, 2013, p. 03)

As autoras Justo e Rubio (2013) enfatizam que a aprendizagem adquirida em sala de aula é retomada diariamente na sociedade, fazendo com que o crescimento do sujeito seja social, cultural e crítico. Perante o papel do letramento, podemos observar que sua função percorre diversas situações do nosso dia a dia ao tirarmos a carteira de motorista, quando lemos o jornal, assistimos televisão e adere ao público infantil quando vou jogar vídeo game e as instruções passam na tela, enfim, engloba o contexto social que estamos participando. Contudo, o primeiro ambiente em que temos contato é na escola. Consequentemente, torna-se uma área mais precisa a qual denominamos letramento literário.

O letramento literário se dá em sala de aula, pois conforme a visão de Souza e Cosson (2011, p. 102), “(...) o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue

sozinha efetivar”. Nesse processo, segue-se apresentando e dialogando sobre o mundo literário, quais as obras que leram, o que essas representaram para eles. Essa discussão com os colegas e o professor além de ser ampla nas menções feitas, também adere à harmonia da turma. A boa relação turma-professor é importante ao seguimento do desenvolvimento das atividades, inclusive literárias, pois é por meio da literatura que alfabetização e letramento se entrelaçam.

O convívio em sociedade requer um domínio no cotidiano da leitura e escrita que tampouco seja somente saber ler e escrever, mas que possa utilizar ambas no contexto social. Portanto, Rodrigues e Souza (2017, p. 09) explicam que “alfabetização e letramento devem andar de mãos dadas em busca da finalidade de construir seres que possam agir na sociedade atual”. Tais teses são de suma importância para que o docente possa se embasar e melhorar sua prática pedagógica e consequentemente a aprendizagem dos alunos.

5. Considerações finais

Concluimos que este estudo objetivou tecer uma breve análise de como o ensino literário na escola está contribuindo de maneira positiva ao que se refere à formação de leitores utilizando o letramento literário como proposta para que um professor do Ensino Fundamental II possa desenvolver com os alunos, contribuir assim, para o processo de formação da prática leitora.

Então, perante os autores abordados nos embasamos para demonstrar a relevância da leitura na vida estudantil. Contudo, visando alcançar o exercício da leitura pelos jovens, é necessário que haja a união da família–escola–professores, os três são essenciais ao percurso de estudantes. Apesar de se tratar de parte de uma pesquisa que ainda se encontra em seu processo de desenvolvimento e que as análises ainda estão em fase de constituição, observa-se a importância do tema e sua contribuição ao meio social.

Pensando assim, a ideia de elaborar atividades que agreguem conhecimento e aprendizagem ao ensino de Língua Portuguesa, enfatizando a literatura como um excelente caminho para ser realizado em sala de aula, mas sempre preparando os discentes para a sociedade. No decorrer da pesquisa, discute-se como o ensino literário proporciona crescimento ao sujeito e pode ser direcionado à autonomia de leitura. Destacamos o

quanto o letramento é imprescindível ao Ensino Fundamental e, consequentemente, traz excelentes resultados em desenvolver o senso crítico dos jovens proporcionando o interesse para ler.

Por fim, o intuito deste trabalho é contribuir na leitura e que isso possa refletir na escrita, já que essas habilidades são importantes e andam entrelaçadas em todo contexto social. Incrementando aprendizagem dos jovens, pois aquisição bem condensada de ambas o fazem progredir não somente nas disciplinas curriculares, mas também em situações do cotidiano em que se fazem necessárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, B. O ensino de literatura segundo Antonio Candido. *Via Atlântica*, [S. l.], n. 35, p. 69-85, 2019. DOI: 10.11606/va.v0i35.151702. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/151702>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BARROS, Rosiane Pereira da Costa. *Texto literário e interdisciplinaridade: implicações na formação de leitores*. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2016. 165f. Disponível em: [http:// core.ac.uk/display/289275472](http://core.ac.uk/display/289275472). Acessado em: 06 de janeiro de 2021.

CIABOTTI, Valéria Ciabotti. A utilização de livros paradidáticos para o ensino de probabilidade no Ensino Fundamental. In: VIII Encontro de pesquisa em educação. Disponível em: <https://uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/10.pdf>. Acessado em: 22 de abr. 2022.

COLLODI, Carlo. *As aventuras de Pinóquio*. 2. ed São Paulo: Martin Claret (10 julho 2013).

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. 12. reimpr. São Paulo: Contexto, 2021.

DIAS, Ana Crelia. Literatura como projeto e militância: Antonio Candido e o Ensino de Literatura. *Via Atlântica*, v. 2, p. 43-56, 2019.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf>

Acessado em 09 de abr. 2022.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmVJpFv4bk/?format=pdf>. Acessado em: 10 de janeiro de 2022.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, [S.l.], n. 8, p. 409-24, 2006. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 1 abr. 2022.

LOBATO, Monteiro. *Emília no País da Gramática*. 1. ed. São Paulo: (2008 ed 0tsoga ed 01) ohnibolG

MELIAN, Valdivina Telia Rosa de. *A formação do leitor literário: um olhar sobre a escola municipal Léia Raquel Dias Mota*. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016. Disponível em: http://umbu.uft.edu.br/handle/11612/921?locale=pt_BR. Acessado em: 02 dez. 2021.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada . *Educação*, v. 1, n. 1, p. 53-68, [S.l.], 2010. DOI: 10.5902/198464441603. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1603>. Acesso em: 1 abr. 2022.

NOBRE, Francisco Edileudo; SULZART, Silvano. O papel social da escola. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Ano 03, ed. 08, v. 03, p. 103-15, Agosto de 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/o-papel-social-da-escola>. Acessado em: 16 de abr. 2022

PASSINI, Elza Yasuko. *O caminho do rio*. 1. ed. São Paulo: oãsnemiD .(2018 ed ohluj ed 11)

PISSINATT, Larissa Gotti; MOLINA, Maria de Fátima Castro de Oliveira. Letramento Literário: uma proposta de experiência estética na formação docente. *Revista de letras – Juçara*, v. 4, n. 1, p. 281-94, [S.l.], 2020. DOI: 10.18817/rlj.v4i1.2058. Disponível em: <https://uema.openjournal solutions.com.br/portal/index.php/jucara/article/view/2058>. Acesso em: 9 abr. 2022.

RENNÓ, Regina. *O menino que entregava leite*. 1. ed. São Paulo: FTD, Educação, 4 agosto 2021.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. Conteúdo e didática de alfabetização*. D11, p. 101-7, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143?locale=pt_BR. Acessado em: 10 de abr. 2022.

SOUZA, Sirlene Barbosa de; RODRIGUES, Isabela Gabriela do Nascimento. Alfabetização e letramento: concepção e prática docente da língua escrita. *Revista Semana Pedagógica*, v. 1, n. 1, 2017. (*on-line*). Disponível em: <https://agencia.ufpe.br/documents/39399/>. Acessado em: 16 de abr. 2022.

**O LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA ANÁLISE
AO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E LINGUÍSTICO**

Mariana Nogueira Pereira (UENF)

marianapereiar@gmail.com

Cristiana Barcelos da Silva (UENF)

cristianabarcelos@gmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UENF)

arruda.sergio@gmail.com

RESUMO

A leitura e a compreensão daquilo que se é apresentado, versa sobre intenção da prática de alfabetização e decodificação. Por outro lado, o letramento, termo que se transforma nas suas diversas arestas, reflete no ato da transmissão de sentido aos diferentes eventos sociais. A contextualização cultural, linguística, social ou política reúne a intenção em se alfabetizar, letrar e formar um aluno para o mundo. O presente trabalho se justifica na relevância de um processo de alfabetização atento ao exercício do letramento na formação do educando com deficiência visual. Serão elencados os principais conceitos que compõe o tema, a partir da análise bibliográfica de literaturas relacionadas à área. Como parte do referencial teórico, colaborações de Kleiman (2006) e Soares (2003) direcionam a pesquisa a uma abordagem específica no desenvolvimento da ideia de: alfabetização, letramento e letramento social por uma ótica inclusiva e integrada.

Palavras-chave:

Alfabetização. Letramento. Deficiência Visual.

RESUMEN

Leer y comprender lo que se presenta tiene que ver con la intención de la práctica de lectoescritura y decodificación. Por otro lado, la cultura escrita, término que se transforma en sus diversas aristas, se refleja en el acto de transmitir significado a los diferentes hechos sociales. La contextualización cultural, lingüística, social o política reúne la intención de alfabetizarse y formar un estudiante para el mundo. El presente trabajo se justifica en la pertinencia de un proceso alfabetizador atento al ejercicio de la lectoescritura en la formación del alumno con discapacidad visual. Se enumerarán los principales conceptos que componen el tema, a partir del análisis bibliográfico de la literatura relacionada con el área. Como parte del marco teórico, las colaboraciones de Kleiman (2006) y Soares (2003) orientan la investigación hacia un enfoque específico en el desarrollo de la idea de: alfabetización, cultura escrita y alfabetización social desde una perspectiva inclusiva e integrada.

Palabras clave:

Alfabetización. Discapacidad visual. cultura escrita.

1. Introdução

Segundo Magda Soares e Antônio Augusto Gomes Batista (2003) em *Alfabetização e Letramento*, o letramento é compreendido como: “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. Enquanto, a alfabetização é teorizada como: “o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”. Neste sentido, buscaremos ao longo do trabalho atrelar a prática de alfabetização em anos iniciais, ao processo de letramento.

Ao tratar do processo de “alfa-letrar”, serão explorados os conceitos de ambos os termos e sua subjetividade quando pensada a atender alunos com deficiências visuais. Compreende-se que, deve ocorrer um exercício atento ao desenvolvimento do aluno enquanto pertencente a um contexto, que o exprime para além da decodificação como exigência para comunicação, mas também a atribuição de função social. Vygotsky (1997) expõe a necessidade em elaborarmos abordagens mais específicas para a educação de pessoas com deficiência.

O desenvolvimento linguístico no tocante ao estímulo mútuo entre a alfabetização e letramento, deve acompanhar a amplitude das variedades da língua. A relação entre a linguagem escrita e falada tende a ser apresentada de maneira a transmitir a riqueza cultural e social ao contexto que aluno está inserido. Desse modo, apresentaremos brevemente ao decorrer das sessões, o sistema braile e seu funcionamento através da ótica de autores que se envolvem com o tema.

Intenciona-se elaborar um levantamento acerca do significado dos principais conceitos que compõe o tema da presente pesquisa e relacioná-los a prática docente com alunos com deficiência visual. Para isso, foram elencadas sessões que especifiquem os processos e sua natureza de forma a demonstrar os processos de alfabetização e letramento como instrumentos do desenvolvimento social e linguístico para este perfil de aluno.

2. O letramento

O que é letramento, afinal? Como ele contribui para a alfabetização? Existe diferença entre letramento e alfabetização? O presente trabalho busca solucionar questões como essa ao longo das próximas sessões. Ao decorrer da investigação, identificou-se os desafios em compre-

ender: A) alfabetização; B) letramento; C) letramento social. Tais termos demonstram significados singulares, mas funções mútuas quando trabalhados em linearidade.

De acordo com Kleiman (2006), o letramento apresenta uma ampla gama de significados, ou formas de compreensão. Aspectos visuais e sonoros, como por exemplo; uma propaganda televisiva, um *outdoor*; bulas de medicamentos, todos estes apresentam significados próprios, no entanto, somente através do processo de letramento, é possível a atribuição de função social. Por outro lado, Soares (2003) descreve o conceito de “alfabetização”, como:

Alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES, 2003)

Apesar de apresentarem diferentes papéis, o letramento e a alfabetização podem ser articulados de maneira complementar pelo docente no processo de ensino e aprendizagem. Como proposto por Soares (1998) “alfabetizar letrando”, é uma forma de transformar a decodificação e atribuir sentido a apresentação de símbolos e letras. A assimilação, identificação e interpretação contextual e textual são exercícios a serem estimulados através do letramento na alfabetização.

Em relação ao contraste inerente aos dois processos, Soares (1998) ainda teoriza que

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 39-40)

Letrar é atribuir funcionalidade ao código linguístico, por meio da transmissão de sentidos éticos, culturais, sociais e políticos. Discute-se a importância deste processo ainda em anos iniciais devido a sua relação em educar para transformar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a Educação Infantil, normatiza que o aluno deve ser estimulado de maneira ativa e desta maneira ser preparado para lidar com os desafios da sociedade contemporânea. Neste sentido é válida a reflexão acerca da função social do letramento.

3. Letramento social

A inclusão de alunos com deficiências visuais em sala de aula com alunos videntes mostra-se indissociável ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem, e integração social. O exercício do letramento social está diretamente relacionado ao ambiente escolar, seja na troca de experiências ou no aguçar dos sentidos remanescentes; Ao abordar esta temática em classes de anos iniciais, a reflexão acerca do espaço educacional como primeiro contato socialização da criança é essencial ao planejamento docente. Como descrito por Santaella (2003):

O que é o mundo para uma criança em idade tenra, antes que ela tenha estabelecido quaisquer distinções, ou se tornado consciente de sua própria existência? Isso é primeiro, presente, imediato, fresco, novo, iniciante, original, espontâneo, livre, vivido e evanescente. (SANTAELLA. 2003, p. 45)

O desenvolvimento do hábito de leitura dos detalhes presentes no cotidiano do aluno pode ser estimulado pelo docente a partir de cantigas, da leitura de histórias, e da ida a brinquedo tecas que apresentem livros ilustrados sensorialmente. O processo de alfabetização deve estar sempre aliado ao letramento, uma vez que, apresentam-se contextos ímpares ao dia a dia do aluno. Segundo Soares (2003), “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”.

O letramento social para crianças com deficiências visuais deve ser acompanhado de recursos e tecnologias que possibilitem a transmissão de informações e significados. Entende-se que parte do conhecimento deve ser construído por meio dos sentidos remanescentes do aluno, ainda que seja indispensável o uso ótico que auxiliem nessa interação.

É preciso reconhecer na prática de educar a relevância em conhecer nas singularidades, aquele que é receptor do conhecimento, o aluno. Ao tratar de uma criança com alguma deficiência visual, é necessário que a inserção ocorra de forma segmentada, humanizada e saudável ao estreitamento de laços com os demais colegas de classe. O processo de adaptação cria condições para além da formação das relações interpessoais, mas também para o sucesso escolar.

4. Tipos de deficiência visual

São dois os grupos que compõem as deficiências visuais: a cegueira

ra congênita ou adquirida e a baixa visão. Vale-se, uma revisão atenta as diferenças presentes em cada uma dessas modalidades, para que o planejamento docente acompanhe de maneira justa os limites e capacidades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Em relação aos tipos de deficiência visual, em *História, conceito e tipos de deficiência*, a professora Izabel Maior (2018) dispõe que

[...] deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (MAIOR (2018, p. 5)

Complementa que, os alunos com baixa visão podem fazer uso de lentes de aumento, ou recursos óticos para ampliação da imagem que facilitem a interação com ambiente e com o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o Portal do MEC, “uma definição simples de visão subnormal é a incapacidade de enxergar com clareza suficiente para contar os dedos da mão a uma distância de 3 metros, à luz do dia”; em outras palavras, trata-se de uma pessoa que conserva resíduos de visão.

Em 1996 Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegurou escolaridade gratuita a todos e garantiu que o currículo escolar fosse adaptado as pessoas com deficiências visuais nos artigos 58, 59, e 60.

Em “Acessibilidade e Inclusão de uma Aluna com Deficiência Visual na Educação Física”, Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011); apresentam a cegueira como:

A medida da capacidade visual das pessoas com deficiência no órgão da visão, sendo a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS) cego são aqueles sujeitos que apresentam acuidade visual de 0 a 20/200. O mesmo que dizer que enxergam a 20 pés de distância aquilo que um sujeito com sua visão normal enxerga a 200 pés.” (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI (2011, p. 90)

5. Breve apresentação do braille

O braille surgiu no século XIX, criada por Louis Braille na França. Na antiguidade era utilizado em razão da necessidade de traduzir as sagradas escrituras as pessoas com deficiências visuais. Era encontrado em

blocos retangulares com pequenos relevos e pontos. Entretanto, o sistema brasileiro de educação foi um dos primeiros a aderir ao método no currículo nacional, com o intuito de amparar e mediar o ingresso do aluno com deficiência visual no ambiente escolar. Lemos e Cerqueira (1999, p. 1) revelam que “a partir da invenção do Sistema Braille, em 1825, seu autor desenvolveu estudos que resultaram, em 1837, na proposta que definiu a estrutura básica do sistema, ainda hoje utilizada mundialmente”.

Apesar da relevância do código, nem todos os graus de deficiências visuais exigem o uso do braile. Usado, prioritariamente, por alunos com cegueira total que recorrerem a recursos táteis. O braile é uma modalidade tátil de escrita e um sistema, ou código em ponto- relevo. Produzido em papel ou superfícies texturizadas que o permita ser sentido. Além disso, os avanços tecnológicos proporcionam cada vez mais maneiras de utilizá-lo de forma simples. Podendo ser usado em computadores, impressorase em outros eletrônicos o braile é disposto ao conhecimento de todos aqueles que se interessem.

Quanto ao modo de uso, a leitura e a escrita em braile se dão de diferentes maneiras; a leitura é feita a partir de o tatear dos dedos nos pontos da esquerda para direita e deve ser feita com as duas mãos. Enquanto a escrita, é desenvolvida por uma máquina de escrever específica para a produção de textos em braile. Outrossim, podem ser usados variados métodos para aplicação deste sistema , como destaca Mosquera (2010, p. 84): “Qualquer método pode ser usado , desde que respeitem as necessidades de compreensão da natureza perceptivo -tátil e não visual adotada no ensino de crianças deficientes visuais.”.

A depender da variação linguística e do país de origem, o braile pode se apresentar com diferentes regras. Apesar da baixa na utilização deste recurso em reflexo aos novos métodos tecnológicos, a identidade pioneira histórico-social e cultural, são características do sistema. O reconhecimento deste código, representa a luta e a resistência das pessoas com deficiências visuais em organizações coletivas, frente a conquista por recursos e políticas públicas de inclusão institucional.

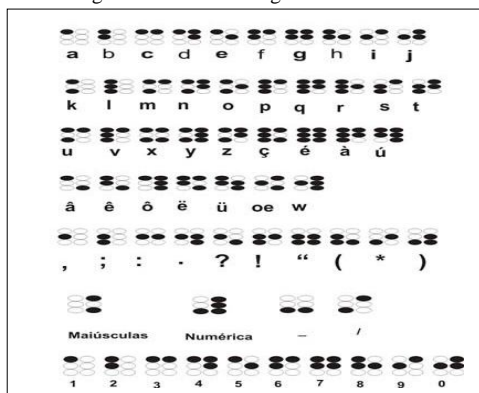
6. Breve ilustração do funcionamento do braile

O braile é normalmente composto por uma matriz, podendo ter três círculos enfileirados na vertical, paralelo a mais três círculos também enfileirados verticalmente. Esses círculos indicam a posição em que os

pontos em relevo podem estar situados e dentro deles são escritos números (1, 2, 3, 4...) para que o aluno se direcione. Cada letra é representada por uma combinação de pontos diferente. Griffin e Gerber (1999 p. 5) explicam o Braille como “(...) um sistema de pontos perceptíveis pelo tato , que representam os elementos da linguagem”.

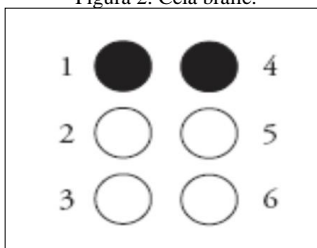
Além disso, os números são representados conforme a ordem alfabética, ou seja, A está para 1 assim como B está para 2. Os símbolos numéricos são relacionados de maneira diferente das letras, além de antecederem o símbolo das letras. Este sistema respeita toda diversidade da língua tendo, portanto, símbolos que representem os acentos, os pontos, as letras que num contexto devem ser acompanhadas de acento e quaisquer outras particularidades que impliquem num processo pleno de alfabetização. A comunicação bem articulada é essencial a troca de conhecimentos; “da biologia à economia, da inteligência e vida artificiais à antropologia, da filosofia à etnologia etc” (SANTAELLA, 2001, p. 15).

Figura 1: Sistema de signos em braille.



Fonte: <https://www.sitedecuriosidades.com/curiosidade-amp/a-origem-do-alfabeto-braille.html>

Figura 2: Cella braille.



Fonte: <http://silvanapsicopedagoga.blogspot.com>.

7. O processo de alfabetização e letramento com o sistema braille

O processo de alfabetização e letramento é introduzido de maneira contextualizada a crianças videntes de acordo com o cotidiano, que por sua vez, é repleto de variados tipos de textos, como por exemplos: jornais, propagandas, rótulos, programas televisivos etc. (KRICK; ZYCH, 2009). Enquanto, para criança com deficiência visual, é necessário que ocorra o constante estímulo de seus sentidos remanescentes para que sua leitura de mundo se dê de forma segura, significativa e fiela realidade a qual está inserida. Segundo Amiralian (1997, p. 21), “esta condição imposta pela ausência da visão se traduz em um peculiar processo perceptivo, que se reflete na estruturação cognitiva e na organização e constituição do sujeito psicológico”.

Nas instituições de ensino são idealizados planejamentos docentes para desenvolver habilidades sensoriais em crianças com cegueira ainda nos anos iniciais, principal fase de adaptação e refino dos sentidos. Nesta etapa a criança pode estar matriculada em séries pré-escolares, ou na Educação Infantil percurso obrigatório entre os 4 e 5 anos de idade. Nesse período, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve ser trabalhado o campo de experiência “espaço, tempos, quantidades, relações e transformações”; que neste caso, dentre o perfil de aluno, pode terminar por sobressair.

As crianças com baixa visão exigem a prática de exercícios que facilitem a adaptação de seus recursos, como por exemplos: lentes de alcance e telas de aumento, ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso a planejamento docente deve estar voltado ao desenvolvimento ativo, inclusivo e integrativo do aluno com baixa visão no ambiente com alunos videntes.

Segundo Campos Sá (2007), teoriza que é a partir da experiência com o meio externo e psicológico que a criança deverá desenvolver sua autonomia e seu conhecimento. Entende-se que através do letramento e da transmissão de significado sociocultural a alfabetização, o aluno possa se apresentar de maneira mais ativa e participante. O contexto familiar, representa um importante parcela no desenvolvimento deste perfil de aluno, à medida que participa de estímulos fonéticos, verbais, não verbais, a ao lançar conversas que agucem o interesse da criança e que a permita vivenciar experiências através da subjetividade da fala daqueles que a cercam.

8. Considerações finais

Ao abordar o processo de alfabetização de alunos com deficiência visual, é válida uma observação atenta em todas as perspectivas propostas, uma vez que, esta será uma demanda mútua com alunos videntes. A inclusão e integração destes alunos são pilares para o sucesso escolar. Discutir a prática educativa para este perfil de aluno requer a primeiro passo a reflexão acerca da forma a qual o planejamento docente será estruturado, dos direitos de aprendizagem que devem ser desenvolvidos em antemão a alfabetização, letramento e desenvolvimento linguístico.

O letramento ora instrumento da alfabetização, ora aspecto integrante dela, é parte indissociável também do processo de socialização nesta etapa. A transmissão de significado social, cultural ou político ao material trabalhado em aula reflete na formação do aluno para a sociedade. Neste sentido, ao longo da pesquisa ressalta-se a relevância num exercício fiel destes processos, que influenciaram ou determinaram a forma a qual o aluno com deficiência visual irá compreender o meio ao qual é pertencente.

O exercício da linguística e o conhecimento de suas variedades estão intrinsecamente relacionada ao letramento social, e ao reconhecimento das questões culturais presentes no cotidiano do aluno e fora dele. O trabalho docente voltado ao estímulo do desenvolvimento social através do processo de letramento deve estar a atrelado a prática de atividades que contextualizem referências visuais, sonoras ou táteis. Entende-se, portanto, que esta fase é primordial e indissociável a formação do autorreconhecimento do aluno que por dominar as relações do meio que está inserido é capaz de compreender aquilo que decodifica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos -Estórias*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1997.

GRIFIN, Harold. C; GERBER, Paul J. Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. *Revista Brasileira para Cegos*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 1999. (Digitalizado)

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. Trad. de Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1999. (Digitalizado)

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ____ (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.

KRICK, Lucicléia; ZYCH, Anizia Costa. Alfabetização do educando cego: um estudo de caso . In: Congresso Nacional de Educação , 9., Encontro Sul Brasileiro de Psicologia, 3., 2009, Curitiba. *Anais...*, Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3544-56. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3258_1559.pdf.

LEMOS, Edison Ribeiro; CERQUEIRA, Jonir. O sistema Braille no Brasil. *Revista Brasileira para Cegos*. Rio de Janeiro: Benjamin Constant, 1999. (Digitalizado)

MAIOR, Izabel. *História, conceito e tipos de deficiência*. 2015 Consultado em março de 2018 e disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sed.pcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>.

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na Educação Física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, v. 33, n. 1, p. 87-102, Florianópolis, 2011.

MOSQUERA, C. F. F. *Deficiência visual na escola inclusiva* . Curitiba: Ibpx, 2010.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual (Especialized Educational Service: Visual Impairment)*. São Paulo: Ministério da Educação, MEC/SEESP, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação & Pesquisa: projeto para mestrado e*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

doutorado. 2. ed. São Paulo: Hacker, 2001.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. In: _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (Org.). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

Outra fonte:

PORTAL MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

**O LIVRO, A LITERATURA E A CRIANÇA:
RECORTES DE UMA INTER-RELAÇÃO QUE PROPÕE
O PROTAGONISMO LITERÁRIO**

Caroline dos Santos Florentino de Barros (IFF)

carolinesfbarros@gmail.com

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel (IFF)

ingridribeirog@gmail.com

RESUMO

Atualmente, o livro infantil impresso, tradicional suporte dos textos literários para crianças, enfrenta desafios ao deparar-se com o desenvolvimento tecnológico da sociedade que propõe a apreciação da literatura infantil em portadores variados. Na expectativa de ter seu real valor sempre evidenciado e distante do esquecimento diante da multiplicidade de formas de acessar o texto literário, o livro impresso confirma seu papel de encantamento e de estímulo ao apreço pela leitura, do desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da imaginação e da fantasia à medida que oferece experiências prazerosas e significativas. A criança, nesse contexto, transita entre as propostas literárias apresentadas dentro e fora das instituições de ensino buscando autonomia para realizar suas próprias escolhas independente do suporte no qual a obra literária é apresentada. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem o objetivo de verificar como as publicações acadêmicas recentes têm abordado as relações entre o livro impresso, a literatura infantil e a criança como protagonista de suas escolhas literárias. Como percurso metodológico, efetuou-se um levantamento de artigos publicados entre os anos de 2015 e 2022 realizando-se uma pesquisa sistematizada nas bases de dados Scielo, Periódicos Capes e Google Acadêmico. Ao utilizar critérios de inclusão e exclusão foram selecionados artigos para a revisão das publicações acadêmicas recentes sobre o tema e devido ao reduzido número de publicações, foi realizada também uma breve análise crítica em relação à escassa produção de textos acadêmicos que abordem o tema. Ao encerrar a análise dos textos, almeja-se propor uma reflexão sobre a relação entre livro impresso, literatura infantil e a autonomia que a criança deve exercer ao realizar suas próprias escolhas literárias.

Palavras-chave:

Literatura infantil. Livro impresso. Protagonismo infantil.

ABSTRACT

Currently, the printed children's book, a traditional support of literary texts for children, faces challenges when faced with the technological development of society that proposes the appreciation of children's literature in different carriers. In the expectation of having its real value always evidenced and distant from oblivion in the face of the multiplicity of ways to access the literary text, the printed book confirms its role of enchantment and of stimulating the appreciation of reading, the development of creativity, criticality, imagination, and fantasy as it offers pleasurable and meaningful experiences. The child, in this context, moves between the literary proposals presented inside and outside the educational institutions, seeking autonomy to make their own

choices regardless of the support in which the literary work is presented. In this perspective, the present work aims to verify how recent academic publications have approached the relationship between the printed book, children's literature and the child as the protagonist of their literary choices. As a methodological approach, a survey of articles published between the years 2015 and 2022 was carried out, carrying out a systematic search in the Scielo, Periódicos Capes and Google Scholar databases. By using inclusion and exclusion criteria, articles were selected for the review of recent academic publications on the topic and due to the small number of publications, a brief critical analysis was also carried out in relation to the scarce production of academic texts that address the topic. At the end of the analysis of the texts, we aim to propose a reflection on the relationship between printed books, children's literature and the autonomy that children must exercise when making their own literary choices.

Keywords:

Child protagonist. Children's literature. Printed book.

1. Introdução

A sociedade, ainda que de forma desigual, presencia a crescente evolução das tecnologias digitais. Tal processo contempla também o meio literário e o desafiador momento para o livro impresso e sugere reflexões sobre as perspectivas que propõem diversificar a oferta da literatura infantil em diferentes suportes.

Mesmo com todas as possibilidades dos dispositivos digitais, o livro mantém sua característica de encantar e estimular o desenvolvimento da leitura, além de desenvolver a criatividade, a criticidade, a imaginação e a fantasia por meio de diferentes vivências enriquecedoras e estimulantes.

Dessa forma, o presente artigo objetiva verificar como as publicações acadêmicas recentes têm abordado as relações entre o livro impresso, a literatura infantil e a criança como protagonista de suas escolhas literárias, considerando uma breve discussão/reflexão a partir da Revisão Sistematizada de Literatura e do referencial teórico apresentado.

Dividido em partes, o texto conta com a revisão de literatura que expõe brevemente a fundamentação teórica dialogando com os autores. A metodologia descreve o percurso da pesquisa, onde a Revisão Sistematizada de Literatura apresenta as obras relacionadas à temática do artigo e a análise sucinta dos resultados. As considerações finais destacam as conclusões das autoras. Encerrado o texto, listam-se as referências nas quais se delinearam as reflexões apresentadas no artigo.

2. Revisão de literatura

O livro impresso, habitual suporte das obras literárias para crianças, tem em sua historicidade os registros de seu potencial de provocar emoções e sensibilizar olhares para criatividade e para criticidade. Sua relação com a literatura infantil é estreita e contribui para o desenvolvimento da leitura e da imaginação, além da ampliação do vocabulário, promovendo o conhecimento de sentimentos e emoções.

Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2017), a literatura e o livro caminham paralelamente desde o surgimento do suporte impresso. Anterior a isso, utilizavam-se diferentes artifícios para se expressar a arte literária, como – por exemplo – o som, a imagem e os. Quando a escrita foi propagada, possuiu a se ter um registro mais efetivo do que antes ficava à cargo das vozes e das funções do corpo humano.

Nesta perspectiva, o livro impresso evoluiu em sua trajetória. Ficou popular, chegando aos lares e às instituições de ensino. Com o desenvolvimento de tecnologias digitais de informação e comunicação, as possibilidades da ampliação de acesso às obras literárias têm sido gradativamente ampliadas. “Na atualidade, o livro impresso tem sido gradualmente substituído por dispositivos informatizados de leitura, por livros máquina ou livros eletrônicos interativos que navegam em cabos telefônicos ou ondas hertzianas.” (QUEIRÓZ, 2008, p. 16), fato que provoca reflexões sobre as relações entre o livro, a literatura e a criança como protagonista diante das opções dos portadores pelos quais as obras literárias podem ser apresentadas.

Dessa forma, Miranda e Carvalho (2019, p. 141) defendem que a diversidade de meios pelos quais a literatura infantil pode ser apresentada são “(...) oportunidades que surgem para criação literária e ler a literatura. São novos suportes que ampliam as possibilidades, e não empecilhos para a literatura e leitura de forma geral”, pois não há prejuízo em seu aspecto de arte e suas peculiaridades culturais e tantas outras especificidades inerentes a esse segmento por ter as opções de suportes ampliada.

Nesse caminho, Lajolo e Zilberman (2017) realizam questionamentos sobre as imposições apresentadas pelas tecnologias quando deixam a disposição novos formatos para literatura, novos modelos de produção e de circulação. No entanto, com essas contribuições, torna-se possível resgatar antigas relações entre o que se deseja comunicar e o corpo e seus gestos.

Diante de diferentes diálogos sobre o que se considera pertinente ou não em relação aos suportes da literatura infantil, encontra-se o seu público principal: a criança, que frente às diversas opções de suportes, tenta escolher seu próprio caminho como protagonista nesse processo.

3. Metodologia

O percurso metodológico do presente estudo definiu-se a partir da organização de uma Revisão Sistematizada de Literatura. De acordo com Sampaio e Mancini (2007, p. 84), esse tipo de revisão pode ser caracterizado como uma pesquisa que prioriza como fonte de dados pesquisas acadêmicas sobre um tema, sendo utilizada para “(...) integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente (...), que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras”.

Algumas das principais etapas da revisão sistematizada de literatura podem ser determinadas como a definição da estratégia de busca, delimitação e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos e a análise crítica dos trabalhos incluídos na revisão (Cf. SAMPAIO; MANCINI, 2007). Nesse caminho, foi realizado um levantamento de artigos publicados entre os anos de 2015 e 2022, nas bases de dados *Google Acadêmico*, *Portal de Periódicos Capes/MEC* e *SciELO*. Utilizou-se a *string* de busca “livro impresso” AND “literatura infantil” OUR “literatura” AND “criança”. Nos critérios de inclusão, evidenciaram-se as obras definidas como artigos acadêmicos e classificou-se por data e relevância. Como critérios de exclusão foram eliminados os artigos escritos em outros idiomas, as dissertações e os livros. Nessa perspectiva, obtiveram-se os seguintes resultados:

Quadro 1: Resultado da pesquisa em bases de dados.

Base de Dados	Total de artigos	Artigos selecionados
Google Acadêmico	56	02
Portal de Periódicos Capes/MEC	51	01
SciELO	0	0

Fonte: Organização própria.

Foram selecionados 03 artigos para revisão das publicações acadêmicas recentes sobre o tema. No quadro 2, eles estão organizados com numeração sequencial que possibilitará reconhecê-los de acordo com seus títulos e autores.

Quadro 2: Os artigos selecionados.

Número do artigo	Títulos dos artigos selecionados	Autores	Ano de publicação
01	Como a criança lê o livro literário infantil?	Melina Sauer Giacomini e Flávia Brocchetto Ramos.	2019
02	<i>Book apps</i> de literatura infantil e novas experiências literárias: Uma revisão sistemática de literatura.	Daniella Carvalho Pereira dos Santos, João Batista Bottentuit Junior e Cássia Cordeiro Furtado.	2017
03	Caminhos percorridos pela literatura infantil – uma revisão bibliográfica.	Dagmar de Mello e Silva, Laila Pinto Vilela e Ruth Maria Mariani Braz.	2019

Fonte: Organização própria.

O artigo 1 apresenta como objetivo compreender como a criança lê o livro literário infantil. O artigo 2 busca levantar a produção científica sobre os *book apps* infantis e os efeitos dos recursos interativos na experiência literária das crianças. O artigo 3 propõe um convite à reflexão sobre a utilização da literatura como dispositivo que potencializa e sensibiliza a capacidade de pensar e refletir sobre a vida em uma perspectiva ética.

Em suas bases teóricas os artigos discutem sobre as experiências literárias em diferentes contextos utilizando referenciais atuais e primários que fundamentam os diálogos sobre as temáticas propostas e esclarecem como o leitor de literatura infantil organiza seus sentidos a partir de experiências com a diversidade de obras literárias para as crianças.

Considerando os tipos de pesquisas realizadas, o artigo 1 explora o estudo qualitativamente, predominando o formato descritivo-analítico. O artigo 2 organiza a pesquisa a partir de uma revisão sistemática de literatura e o 3 baseia-se em uma revisão bibliográfica.

Os artigos apresentam em suas considerações finais evidências que relatam que o leitor infantil de obras destinadas para sua faixa etária tem potencial de ler, compreender, recontar, desfrutar e dialogar com textos literários de diferentes gêneros. No entanto ficou evidente também

que esse traquejo, frente às possibilidades literárias, somente é possível se houver oferta de contato e acesso às experiências proporcionadas pela literatura infantil. Um facilitador para esse processo pode ser associar o dinamismo e a fluidez do ambiente hipermediático aos livros, tornando o mundo digital um possibilitador de diálogos interativos. Outra opção pode ser facilitar o acesso que favoreça à ampliação dos meios nos quais as obras literárias são apresentadas como base para fomentar o respeito à consciência de que escolher um livro literário é um ato de reconhecimento de si e do outro, podendo ser considerado um ato político, seja pela escola, seja pela criança.

As discussões apresentadas pelos artigos são importantes e significativas, no entanto, ainda é necessário promover diálogos mais aprofundados sobre o tema do presente trabalho devido à sua relevância frente às mudanças em como o texto literário se apresenta para o público infantil e como a criança pode ser protagonista nesse processo de se reconhecer nas obras e acessá-las livremente. Compreende-se que o livro impresso é o tradicional suporte das obras literárias, porém, onde estaria o empecilho em ampliar o acesso a essas ricas expressões da arte e da cultura em meios diferenciados? Ampliar as possibilidades dos suportes literários e permitir que eles permeiem pela infância seria um ato de desconsideração ao livro impresso? “E como se faz presente, no universo do papel e tinta, a cultura de telas, teclados e links?” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 43).

Mariza Lajolo e Regina Zilberman afirmam que “pesquisas recentes têm revelado que ainda é incipiente o acesso às obras literárias via internet e rarefeita a difusão, e conseqüentemente a aquisição, de versões digitais de livros de autores brasileiros” (2017, p. 37). Seria esse fato um parâmetro para excluir-se os diferentes suportes da literatura que não sejam os livros impressos? Ou um alerta de que existem ferramentas disponíveis para ampliar o acesso à literatura para crianças que não são usufruídas? Vale ainda o questionamento: será que é dada à criança a oportunidade de escolha, de ser protagonista, em sua própria trajetória literária?

As possibilidades de reflexão sobre a temática são amplas e estão postas. Faz-se necessário então investir nessas discussões e pesquisas que apontem o caminho a ser seguido.

4. Conclusão

As reflexões acerca do livro, da literatura e da criança apontam para a necessidade de se repensar alguns posicionamentos e engessamentos que repelem tecnologias digitais das diversas experiências vivenciadas pelas crianças, incluindo as que tangem ao acesso à arte e à cultura literária. Nessa perspectiva, também é importante considerar que “(...) mesmo com o avanço tecnológico, onde as pessoas respiram tecnologia, não podemos esquecer que as obras impressas e os clássicos infantis são elementos que enriquecem a aprendizagem das crianças”. (SOUZA, 2021). As experiências estéticas e de contato direto com os livros desencadeiam encantamentos, sentimentos, reconhecimentos que são próprios dessas vivências.

Dessa forma, sugere-se que o foco de discussões e reflexões se concentrem na “A aceitação de que o livro impresso e os outros suportes devem convergir, agregar e incluir e que nenhum deles deve ser evidenciado em detrimento do outro. (Cf. GUIMARÃES; RIBAS, 2016). A intenção do presente trabalho é provocar argumentações e contrapontos que se voltem para liberdade de acesso e não tem o objetivo de favorecer ou desfavorecer um ou outro meio de acesso ou de apresentação da literatura infantil.

Assim, o que se deseja é que a criança seja protagonista, que tenha a “oportunidade de ter contato mais próximo com o livro em diferentes contextos e suportes” (FRANÇA; AZEVEDO, 2022), que compreenda as especificidades de cada uma de suas escolhas e que seja possível viajar, de diferentes formas pelo mundo da imaginação e da fantasia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, Terezinha. Tecnologias digitais, literatura infantil e multiletramentos na formação de professoras. *Revista Teias*, v. 21, n. 60, p. 61-74, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/48626> Acesso em: 15 mar. 2022.

FRANÇA, Ana Célia da Silva Sousa; DE AZEVEDO, Gilson Xavier. Literatura infantil para crianças de 4 a 5 anos. *REEDUC-Revista de Estudos em Educação*, v. 8, n. 1, p. 322-42, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/12615-Texto%20do%20artigo-46884-1-10-20211214.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

GIACOMIN, M. S.; RAMOS, F. B. Como a criança lê o livro literário infantil? *Acta Scientiarum. Education*, v. 42, n. 1, p. e40917, 5 nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/40917/751375148943>. Acesso em: 21 mar. 2022.

GUIMARÃES, Glaucia; RIBAS, Maria Cristina Cardoso. Literatura infantil na sociedade multimidiática. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, p. 185-203, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/5NXScK7mqgsdSBFY8YpyHjz/?lang=pt> Acesso em: 21 mar. 2022.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: Uma nova outra história*. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

MIRANDA, Lucas Emanuel Vilarinho; DE CARVALHO, Diógenes Buenos Aires. A Literatura infantil contemporânea. *Leitura EM Revista*, n. 15, p. 117-127, 2019. Disponível em: <https://iiler.puc-rio.br/leituraem- revista/index.php/LER/article/view/200>. Acesso em: 20 out. 2021.

NOGUEIRA, Fabiana Aparecida. COSTA, Sueli Silva Gorricho. Algumas contribuições dos contos de fadas no desenvolvimento infantil. *Nucleus*, v. 13, n. 2, p. 39-54, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268033274.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

QUEIROZ, Sonia (Org.). *Glossário de termos de edição*. Belo Horizonte: Viva Voz, 2008.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, v. 11, p. 83-9, 2007. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/689>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SANTOS, Daniella Carvalho Pereira; JUNIOR, João Batista Bottentuit; FURTADO, Cássia Cordeiro. Book Apps de literatura infantil e novas experiências literárias: uma Revisão Sistemática de Literatura. *Revista Teias*, v. 18, n. 51, p. 261-275, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/26806>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SOUZA, Francisca Marinete Pires. *A literatura infantil e suas contribuições no processo de ensino aprendizagem*, 2021. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA4_ID3101_02092020174139.pdf. Acesso em: 21 mar.

2022.

VILELA, Laila Pinto et al. Caminhos percorridos pela literatura infantil: uma revisão bibliográfica. *Revista Letras Raras*, v. 8, n. 4, p. 201-216/Eng. 202-216, 2019. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1381> Acesso em: 21 mar. 2022.

O PAPEL DA MULTIMODALIDADE NA CONSTRUÇÃO DA INTERATIVIDADE DIGITAL: UMA ANÁLISE DE DOIS VÍDEOS DO CANAL “DESCOMPLICA”

Natalia Brito Silva (UESB)

britosilvanatalia1234@gmail.com

Beatriz Graça (UESB)

biafgss@gmail.com

Maíra Avelar Miranda (UESB)

mairavelar@uesb.edu.br

Adriana Fernandes Barbosa (UESB)

fbarbosa.adriana@gmail.com

RESUMO

Os estudos sobre multimodalidade vêm demonstrando como construímos significado a partir da interação entre os diferentes modos semióticos e com base em contextos socioculturais específicos. Nos últimos anos, com o advento dos recursos tecnológicos, os materiais didáticos digitais, como videoaulas, são produzidos com os mais diversos propósitos. Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo demonstrar como a multimodalidade pode ajudar não só no ensino do conteúdo, mas também na construção da interatividade entre o professor e as pessoas que assistem às videoaulas. Neste viés, comparamos o emprego de diferentes recursos multimodais presentes no corpus analisado. Do ponto de vista metodológico, a análise dos diferentes recursos semióticos levou em conta as diferentes categorias e subcategorias descritivas dos três domínios da Gramática do Design Visual (GDV). Já para a análise da relação entre gestos, fala e a plataforma do *YouTube*, utilizamos os dois primeiros blocos do Sistema de Anotação Linguística para Gestos. Resultados preliminares demonstram que as videoaulas vão além da mera reprodução da aula tradicional por meio de um outro formato de mídia. Elas são um novo espaço de ensino, por meio do qual as relações entre professor, aluno e material didático são ressignificados. Dessa forma, entender essa linguagem se faz necessário na medida em que esses recursos tecnológicos se tornam cada vez mais presentes no cotidiano de professores e alunos.

Palavras-chave

Gesto. Interatividade. Videoaula.

ABSTRACT

Studies on multimodality have been showing how meaning is built from the relation between different semiotic modes and based on specific sociocultural contexts. Recently, with technological resources, online teaching materials such as online classes, are produced with various purposes. Thus, this paper aims to demonstrate how multimodality can help not only teaching the contents, but also in building interactivity between the teacher and the people watching the video lessons. Thus, we compare the use of different multimodal resources in the analyzed corpus. From a methodological point of view, the analysis of the different semiotic resources take into account the

different descriptive categories and subcategories of the three domains of the Grammar of Visual Design (GDV). As for the analysis of the relationship between gestures, speech, and the YouTube platform, we used the first two blocks of the Linguistic Annotation System for Gestures. Preliminary results show that video lessons go beyond the mere reproduction of the traditional classroom through another media format. They are a new teaching space, through which the relationships between teacher, student, and didactic material are re-signified. Thus, understanding this becomes necessary as these technological resources become increasingly present in the daily lives of teachers and students.

Keywords

Gesture. Interactivity. Video lesson.

1. Introdução

O campo da multimodalidade configura-se como um campo frutífero de análise da construção do significado que explora as nuances semióticas que são inerentes aos processos comunicativos. Com o advento das tecnologias, o âmbito educacional não ficou longe desta amplitude multimodal: nos últimos anos, temos presenciado um aumento significativo da oferta de materiais didáticos digitais, principalmente as aulas vídeo gravadas disponibilizadas no *YouTube*, nas quais os elementos semióticos são utilizados com as mais diversas finalidades e propósitos. Diante de um cenário tão promissor, percebe-se que estes tipos de materiais têm uma ampla gama de recursos semióticos envolvidos, integrando gestos, fala, textos, imagens e até o cenário da página virtual.

Diante disso, este trabalho propõe uma comparação entre os diferentes tipos de elementos multimodais utilizados em dois vídeos do canal Descomplica do *YouTube*, nos quais o professor Renato Pellizzari discorre sobre a Revolução Russa e a escravidão nas américas, temas relacionados à disciplina História. O objetivo deste trabalho é, então, analisar os diferentes recursos multimodais presentes nessas vídeoaulas, bem como evidenciar como os recursos semióticos fundamentam a interatividade entre docentes e discentes no âmbito digital.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, discutimos sobre a multimodalidade no campo da semiótica social, bem como seu papel na educação. Posteriormente, abordamos brevemente questões sobre os estudos de gestos. Após trilharmos o referencial teórico, apresentamos a metodologia adotada para a realização das análises do presente trabalho. Em seguida, apresentamos nossas análises e, por fim, as considerações finais.

2. Multimodalidade

Segundo Van Leeuwen (2011, p. 668 *apud* BARBOSA; GRAÇA, 2022⁶³), o termo “multimodalidade” começou a ser utilizado nos anos 1920 como um termo técnico da psicologia da percepção e designava os efeitos que diferentes percepções sensoriais exercem umas nas outras, ou seja, a percepção multimodal integra informações recebidas por diferentes sentidos. De acordo com o autor, recentemente, linguistas e analistas do discurso passaram a abordar o tema da multimodalidade a partir da investigação de diferentes recursos comunicativos, como linguagem, imagem, som e música em textos multimodais e interações. Nesta perspectiva, começaram, portanto, a analisar eventos comunicativos ao invés de somente frases isoladas. Dessa forma, esses estudiosos passaram a considerar a comunicação como multimodal, isto é, a língua falada não poderia ser amplamente compreendida sem que se levasse em consideração a comunicação multimodal. Nesse sentido, começou-se a compreender que muitas das formas de linguagem escrita contemporânea não poderiam ser adequadamente compreendidas a menos que fosse considerada não apenas elementos linguísticos, mas também elementos como imagens, layout, tipografia e cor (Cf. VAN LEEUWEN, 2011).

No âmbito dos estudos sobre multimodalidade na perspectiva da Semiótica Social destaca-se a Gramática do Design Visual (GDV), elaborada por Kress e Van Leeuwen (1996 [2006]). A Gramática do Design visual se concentra na gramática e na sintaxe, partindo, assim, da ideia que esses elementos combinados constroem nuances totalmente significativas. Assim, as gramáticas linguísticas descrevem apenas como as palavras são combinadas em orações, frases e textos, mas o intuito da Gramática do Design Visual é descrever a maneira como os elementos representados – pessoas, lugares e coisas – combinam-se em “declarações” visuais de maior ou menor complexidade e extensão dentro de uma imagem. De acordo com a GDV, os estudos da gramática visual focam em questões mais pragmáticas, isto é, observa a forma como a composição pode ser utilizada para atrair a atenção do espectador. Tais elementos são muitos utilizados em ambientes aplicados à publicidade, a fim de conduzir a atenção das pessoas.

Dessa forma, o intuito da Gramática do Design Visual é fornecer descrições úteis das principais estruturas composicionais que se estabele-

⁶³ Capítulo de e-book em processo de publicação, no qual as autoras propõem uma análise multimodal da construção da interatividade digital, porém em um *corpus* diferente.

cem no campo da semiótica visual e analisar como elas são usadas para produzir significado dentro do âmbito das imagens contemporâneas. Nesta perspectiva, a Gramática do Design Visual inspira-se na escola de pensamento Hallidayana, a qual considera que

A gramática vai além das regras formais de correção. É um meio de representar padrões de experiência. Ela permite que os seres humanos construam uma imagem mental de realidade, para dar sentido à sua experiência do que acontece ao seu redor e dentro deles. (HALLIDAY, 1985: 101)

Neste sentido, a Gramática do Design Visual concentra-se nas estruturas linguísticas e em elementos visuais que apontam para interpretações da experiência e das formas de interação social. Para a GDV, os significados pertencem ao cerne de uma cultura, não são somente modos semióticos específicos. Isso posto, a maneira como os significados são mapeados em diferentes modos semióticos, a maneira como algumas coisas podem, por exemplo, ser “ditas” visualmente ou verbalmente, também é cultural e historicamente específica. Para a GDV, mesmo quando tentamos expressar o mesmo significado em forma de imagem, escrita ou discurso, os modos que são percebidos são diferentes, e estas nuances, segundo a GDV, afetam o significado.

Segundo Kress e Van Leeuwen, (2011), a GDV tem como principal aparato a construção de signos a partir de formas, ou seja, significantes como cor, linha e perspectiva bem como significados, ou seja, a maneira como essas formas são usadas para construir sentidos na produção de signos. Entretanto, é importante enfatizar que esta noção de signo não é a mesma da semiologia saussuriana, na qual o signo é arbitrário e construído a priori. A semiologia da Gramática do Design Visual, ao contrário, é um processo dinâmico e motivado, ou seja, construído por meio do produtor do signo e o contexto da produção do signo, assim, a GDV, foca no processo de produção de signos, no qual o significante (a forma) e o significado (o sentido) são relativamente independentes um do outro até serem reunidos conjuntamente (Cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 2011, p. 669 *apud* BARBOSA; GRAÇA, 2022).

Neste sentido, de acordo com os parâmetros da GDV, o significado construído por uma imagem é estruturado a partir de três domínios semânticos: *representacional*, *interativo* e *composicional*. De acordo com Carvalho (2017 *apud* BARBOSA; GRAÇA, 2022), os significados representacionais descrevem as ideias ou atividades realizadas pelos participantes representados em uma imagem. Já os significados interativos constituem os tipos de interação estabelecidas entre os participantes, os

espectadores e os produtos dessa imagem. No que diz respeito aos significados composicionais, eles se referem a coerência e a coesão entre os elementos informacionais que compõem a imagem. Dentro dessas categorias semânticas há subdivisões de análises, no qual podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 1: Subcategorias de análise da Gramática do Design Visual.

Significados representacionais: Estruturas narrativas: ação, reação, processo verbal, processo mental Estruturas conceptuais: classificacionais, analíticas e simbólicas	Significado interativo: Contato: demanda, oferta; Distância social: Íntimo pessoal: plano fechado; Social: plano médio; Impessoal: plano aberto
Atitude/perspectiva: Envolvimento: ângulo frontal; Destaque: ângulo oblíquo; Visão do poder: ângulo vertical; Igualdade: nível dos olhos; Poder do participante: ângulo baixo; Modalidade: abstrata, naturalística, científica/tecnológica, sensorial	Significado composicional: Valor da informação: Ideal/real: topo/base; Dado/novo: esquerda direita; Centro/margem: superordenado/subordinado; Enquadramento; Saliência.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Barbosa e Graça (2022).

O quadro acima engloba as nuances que estão presentes em cada subcategoria e nele estão dispostos os elementos que podem ser levados em consideração ao analisar uma imagem com base na Gramática do Design Visual. Dessa forma, no momento da produção de signos, o produtor escolhe, com base no seu próprio interesse, um ou mais aspectos do objeto a ser representado que seja fundamental para representar o que ele deseja representar e as formas mais adequadas para que essa representação seja feita (Cf. KRESS; VAN LEEUWEN 2020, p. 9).

No que tange às aplicações das análises multimodais no âmbito da educação, Van Leeuwen (2011, p. 669 *apud* BARBOSA; GRAÇA, 2022) salienta que o interesse nesse tipo de aplicação, incentivado pelo chamado Novo Grupo de Londres formado por Gunther Kress, James Gee, Alan Luke e outros, guiou o desenvolvimento de três tipos de estudos, a saber: o estudo do desenvolvimento do letramento multimodal de crianças, o qual, muitas vezes está ligado a um apelo para a integração da alfabetização multimodal no currículo; o estudo dos recursos multimodais de aprendizagem, que inclui livros didáticos, brinquedos, e *Internet*; e os estudos sobre interações multimodais em sala de aula (Cf. VAN LEEUWEN, 2011, p. 670).

Segundo Van Leeuwen (2011), os estudos de interação em sala de aula deixaram de lado a ênfase tradicional nas estruturas de troca linguística e passaram a contextualizar detalhadamente aspectos da comunicação não-verbal como, por exemplo, a maneira como as salas de aula são organizadas, o que está pendurado nas paredes, os recursos tecnológicos disponíveis, etc. Diante dessas nuances, percebe-se que dentro do cerne da sala de aula o trabalho com os recursos multimodais se faz cada vez mais essencial, visto que a multimodalidade não abarca somente as situações comunicativas referentes ao aluno, mas também os livros didáticos e outros recursos de aprendizagem que se tornaram cada vez mais multimodais nos últimos anos.

Neste sentido, de acordo com Barbosa e Graça (2022), os estudos de gestos sendo, também, um recurso multimodal, podem ser incorporados aos estudos da Gramática do Design Visual, fornecendo discussões construtivas, pois os gestos também são considerados um recurso semiótico. Entretanto, é somente no campo dos Estudos de Gestos que suas nuances, tais como forma e função são analisadas juntamente com a fala.

Na segunda metade do século XX, os estudos etnográficos de David Efron e, posteriormente, de Adam Kendon evidenciaram, por meio de seus estudos, o quão interligados são os gestos com a comunicação humana, reconhecendo-os como elementos inerentes à comunicação cotidiana. McNeil (1985 *apud* KENDON, 2004), por meio de seus estudos, também pontuou o quanto os aspectos do conteúdo do enunciado de um falante podem ser observados por meio dos movimentos das mãos. Diante desta descoberta, McNeil (1985) reconheceu que a abordagem dos estudos de gestos evidencia a noção de que a linguagem é, antes de tudo, um instrumento para a expressão do pensamento, sendo, assim, uma forma de ação social. Nesta perspectiva, Kendon (1972; 1980) argumenta, em dois de seus principais estudos, que os movimentos corporais dos falantes, especialmente os movimentos das mãos, são um componente integral do processo de fala. Em outras palavras, gesto e fala são nessa perspectiva, dois aspectos do processo de interação da unidade verbal. De acordo com Cavalcante (2018), após essas descobertas, os gestos passaram a ter uma tipologia própria elaborada por Kendon (1989) que pode variar em uma gesticulação espontânea, passando por gestos linguísticos, pantomimas e emblemas até chegar nos sinais (Cf. BARBOSA; GRAÇA, 2022). Com base nessa classificação proposta por Kendon, McNeil elaborou um *contínnum* gestual ampliando, assim, a descrição dos gestos em: icônicos, dêiticos, metafóricos e rítmicos.

Nesse sentido, ao analisar os processos comunicativos, principalmente as interações face a face, Kendon (1989) observou que os gestos são ações corporais visíveis, os quais os falantes utilizam diariamente. O autor constatou, também, que tais gestos, muitas vezes, são integrados à fala, não representando, assim, uma mera ação corporal. Nessa perspectiva, Kendon (1989) argumenta que os gestos fazem parte de um mecanismo interativo que os falantes utilizam para auxiliar em uma série de propósitos comunicativos. Diante disso, ao perceber a gama de ações manuais, bem como a recorrência de tais gestos, Kendon (1989) estabelece cinco famílias gestuais, a saber: família Mão Aberta Supinada (palma para cima), família Mão Aberta Pronada (palma para baixo), família Grappolo e família Anel. Essas famílias gestuais, continuam a ser estudadas e ampliadas para outras línguas e culturas. Segundo Barbosa e Graça (2022), dentro dos estudos de gestos, iniciados após o estabelecimento das famílias gestuais por Kendon, podemos citar o trabalho de Müller (2004) sobre a família Mão Aberta e Palma para Cima; Bressemer e Müller (2014), que também contribuíram com pesquisas sobre a família dos Gestos de Afastar; e Ladewig, (2014) que realizou estudos sobre as famílias gestuais, focalizando na família dos Gestos Cíclicos.

Neste trabalho, em consonância com Barbosa e Graça (2022), levamos em consideração os pressupostos pontuados por Müller (2013, p. 206), no que tange a abordagem dos gestos entre aqueles com função representativa; função performativa e aqueles com função que é predominantemente pragmática. Sendo assim, por meio desse amplo arcabouço de elementos multimodais, percebe-se o quanto os gestos são multifuncionais, tendo, assim, um amplo teor comunicativo que fundamenta a interação, enfatizando, completando a fala com outras informações semânticas, etc.

Diante deste panorama dos estudos multimodais contemporâneos, percebe-se uma carência de estudos que abarque essas questões tão promissoras, tais como os diversos modos semióticos e as diferentes formas e funções gestuais dentro de ambientes virtuais de interação social. Neste sentido, com esta ampla gama de possibilidades que os modos e recursos semióticos oferecem, percebe-se que este campo corrobora na (re)construção dos sentidos do que se pretende ensinar, auxilia, também, na ressignificação dos modos de se fazer o ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, entende-se que as aulas videogravadas necessitam e precisam ser melhor abordadas no que se refere aos recursos multimodais e os modos semióticos que apresentam, visto que a multiplici-

dade de ferramentas que surgiu com a ampliação das tecnologias no meio virtual estão constantemente fazendo parte do cotidiano das pessoas e, diante disso, a plataforma do *YouTube* se consolida como um recurso que viabiliza uma série de diferentes tipos de interações, representando, assim, um espaço multimodal. Diante disso, propomos uma interface entre as categorias e subcategorias de análise dos modos semióticos da Gramática do Design Visual com categorias propostas para anotação e análise gestual com o objetivo de investigar a interação entre os diferentes modos semióticos em duas videoaulas de um canal de ensino escolar, o *Descomplica*, no *YouTube*. A seguir descreveremos os dados e a nossa metodologia de análise.

3. Percurso Metodológico

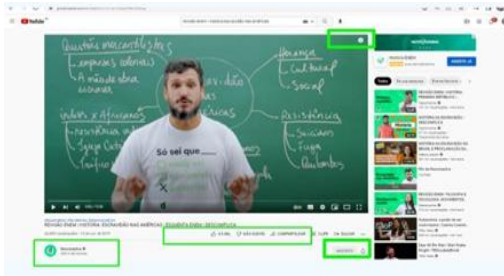
O *YouTube* é uma plataforma amplamente difundida no meio digital, é uma rede colaborativa que reúne um acervo incalculável de vídeos com os mais diversos conteúdos. Dentre suas características principais, além de criação e compartilhamento de vídeos, estão a ampla gama de recursos interativos que vão desde instrumentos de edição, publicação, divulgação, interação dos usuários com outros usuários até a possibilidade do usuário criar seu próprio canal. Diante de todas essas nuances, levando em consideração que nosso trabalho é de caráter multimodal, percebemos o quanto a plataforma do *YouTube* é um ambiente repleto de modos e aspectos semióticos. Diante disso, incorporamos vídeos da plataforma aos nossos dados, para, assim, analisarmos, ancorados nos modelos de análises da semiótica social, o amplo teor interativo e semiótico que essa rede de compartilhamento de vídeo oferece. Dessa forma, a seguir, apresentaremos o layout padrão da plataforma e seus recursos interativos, uma vez que tais nuances são instrumentos de suma importância para análise das videoaulas e os recursos semióticos e multimodais presentes. Assim, uma das metodologias adotadas leva-se em consideração a multimodalidade inerente a este universo tecnológico, a plataforma do *YouTube*.

3.1. A Plataforma do YouTube

O *YouTube* é a ferramenta mundial líder de compartilhamento de vídeos. É uma plataforma online que possibilita uma ampla gama de criação e consumo de vídeos. Sendo uma rede amplamente utilizada, a pla-

taforma permite aos proprietários de canais criarem e compartilharem conteúdo.

Figura 1: Layout da plataforma do *YouTube*.



Fonte: Plataforma do *YouTube*.

Os criadores de conteúdo têm acesso a ferramentas de edição e compartilhamento de vídeos, os instrumentos disponibilizados pela plataforma estão englobados dentro do layout da página virtual. Na tela padrão (para computadores), a página inicial reúne os principais vídeos em alta, de acordo com o fluxo de uso do usuário. Para ter acesso a plataforma, o usuário deve fazer *login* com uma conta *Google*. Esta rede de compartilhamento de vídeo, permite ao usuário interagir com outros usuários por meio de comentários, *likes* e *deslikes*. Para realizar qualquer uma dessas ações, basta clicar nos ícones abaixo do vídeo reproduzido. Além disso, a plataforma também disponibiliza recursos de compartilhamento de *links*.

Além desses recursos visíveis na plataforma, o *YouTube* disponibiliza a ferramenta *YouTube Studio*, na qual oferece vários recursos de edição e promoção dos vídeos, a saber:

- Inserção de *Cards*: um *card* é um recurso de edição por meio do qual o criador de conteúdo pode inserir em um determinado momento do vídeo um link para outros vídeos do *YouTube*. Esse recurso é muito utilizado por criadores de conteúdo no *YouTube* para remeter os usuários a outros vídeos daquele canal ou outros canais parceiros. O ícone do *card* (um círculo com a letra “i” no meio) sempre aparece no canto direito superior do vídeo (...).
- Inserção de um botão de inscrição no logo do canal: o *YouTube Studio* permite aos editores inserir no vídeo um botão interativo

que remete os usuários à *homepage* do canal ou que os usuários se inscrevam naquele canal. (BARBOSA; GRAÇA, 2022)

3.2. Videoaulas

Selecionamos dois vídeos do canal do *Youtube Descomplica*, relacionados à disciplina História. Os vídeos têm duração entre 19:54 e 15:38 minutos e sua escolha foi baseada no fato que eles têm abordagens semióticas diferentes que variam com a função e tema do vídeo: o primeiro é uma videoaula sobre a Revolução Russa cujos elementos semióticos remetem à sala de estar de casa. Já o segundo é um vídeo no qual o professor faz uma revisão para o ENEM, abordando o assunto da história da escravidão nas américas, cujos elementos semióticos remetem ao ambiente sala de aula tradicional.

3.3. Metodologia e Análise

Para as análises utilizamos as diferentes categorias e subcategorias descritivas dos três domínios da GDV: representacional, interativo e composicional. Já para a análise da relação entre gestos, fala e a plataforma do YouTube, utilizamos os dois primeiros blocos do Sistema de Anotação Linguística para Gestos (LASG) (Cf. BRESSEN; LADEWIG; MÜLLER, 2013). O LASG foi desenvolvido por Bressen, Ladewig e Müller (2013), é um sistema que fornece blocos de anotação de gestos fundamentados em uma abordagem linguística (cognitiva) para o uso da linguagem e uma abordagem baseada em formas para análise do gesto. O sistema aborda aspectos necessários para uma descrição de formas gestuais e uma reconstrução de seus significados e funções com ou sem discurso. O método de análise do LASG é feito por meio de três grandes blocos gerais: forma, estrutura sequencial e contexto local de uso.

Entretanto, nesta pesquisa, para a identificação dos gestos, levamos em consideração apenas os dois primeiros blocos que diz respeito a “Anotação de gestos” e “Anotação da fala”. No primeiro nível “anotação de gestos” um dos pontos abordados é em relação às unidades determinantes, que assume que o padrão de movimento co-ocorre com a fala e tem uma organização hierárquica que parece coincidir com unidades de fala (Cf. KENDON, 1972, p. 190 *apud* BRESSEM *et al.*, 2013, p. 1102) de modo que os gestos formam unidade maiores que correspondem a unidade de nível verbal. O segundo nível deste bloco, descrição da “forma

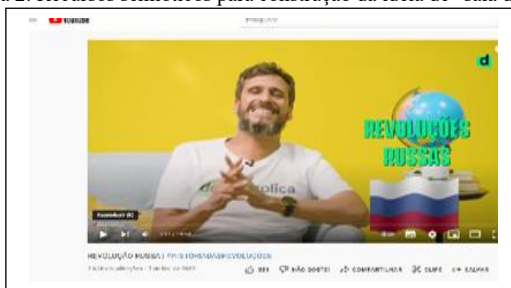
do gesto”, inclui os seguintes aspectos: 1) a descrição da forma gestual com base nos quatro parâmetros de forma da língua de sinais. 2) a descrição da motivação da forma gestual, com base nos princípios cognitivo-semióticos subjacentes (Modos de representação), bem como a maneira como os gestos são fundamentados por padrões motores, esquemas imagéticos, e ações (Cf. BRESSEM *et al.*, 2013).

O segundo bloco do LASG é a “anotação da fala” nesse bloco, o sistema oferece dois possíveis fios de análise: a fala ocorrendo dentro dos limites de uma unidade de gestos podendo ser anotado com base na noção de turnos (Cf. SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974 *apud* BRESSEM *et al.*, 2013) ou com base nas unidades entonacionais (Cf. CHAFE 1994 *apud* BRESSEM *et al.*, 2013). Quando nos direcionamos para a anotação da fala baseada em turnos, a análise consiste na anotação de uma unidade da conversa que é definida em relação a tomada de turnos. Dentro dos parâmetros de anotação da expressão verbal podemos analisar a correspondência da fala com as fases dos gestos, permitindo, assim, determinar a relação exata das fases gestuais e das unidades de fala. Para a análise, levamos em consideração as unidades entonacionais, a qual diz respeito a anotação da fala com base nas unidades de entonação, isto é, cada unidade de entonação verbaliza uma ideia, evento ou estado diferente da unidade verbal, implicando, assim, em um fator crucial para explicar a função dos gestos no fluxo do discurso, dessa forma, corroborando com a análise da relação gesto e fala.

4. Análises

Para a análise das videoaulas, inicialmente aplicamos as categorias e subcategorias da GVD, com o objetivo de demonstrar as semelhanças e diferenças nas configurações visuais das duas videoaulas. Inicialmente, observa-se que a estratégia que o professor Renato Pellizzari escolhe para o quadro de episódios “#HISTÓRIADASREVOLUÇÕES” é um ambiente que remete a contação de história no sofá da sala de casa, e direciona o aluno, telespectador do canal, a se sentir confortável perante assuntos tão complexos como a história das revoluções.

Figura 2: Recursos semióticos para construção da ideia de “sala de estar”.



Fonte: Plataforma do *YouTube*.

No primeiro vídeo, os recursos semióticos são organizados de maneira a remeter os espectadores ao ambiente de sala de estar. Nesse sentido, tais elementos são dispostos para caracterizar este compartimento, como: sofá com almofadas, uma mesa de apoio lateral com dois livros, um globo terrestre decorativo e uma caneca com logo do canal Descomplica.

Aplicando as subcategorias da GDV, observa-se que o vídeo foi gravado em plano médio, ou seja, o professor é mostrado da cintura para cima, pelo fato de estar sentado no sofá durante toda a aula. Em relação a perspectiva, de acordo com a GDV, se enquadra no plano frontal, mas, em determinados momentos da aula, o professor muda de posição, olhando para a câmera do lado esquerdo do vídeo, fazendo suas considerações e, após isso, volta novamente para a posição frontal. Este movimento concede dinamismo à aula. Mesmo sendo um ambiente menos prototípico para ministrar uma aula, o enquadramento do professor, segundo as categorias de análise da GDV, marca sua atribuição profissional, ou seja, seu papel social de professor, em relação ao público do canal. Entretanto, diante do cenário convidativo para escutar e aprender a respeito da história da Revolução Russa, há uma posição de igualdade em relação aos telespectadores, visto que o ambiente foi elaborado como prática pedagógica para os alunos se sentirem confortáveis, entenderem o conteúdo e, desse modo, interagir virtualmente no canal.

O apresentador do vídeo, o professor Renato, está vestido com roupa casual. A escolha deste traje é uma estrutura conceitual simbólica, pois está relacionado ao ambiente descontraído e acolhedor, ou seja, a sala de estar de casa. Diante da complexidade do assunto, a história da Revolução Russa, essa escolha foi feita propositalmente para chamar a atenção do público alvo do canal, os estudantes, e manter a concentração

dos mesmos e não transformar a aula em uma atividade monótona, enfa-donha e cansativa.

Outra estrutura conceptual importante é o plano de fundo do ví-deo: uma parede amarela, projetada com ajuda do editor de vídeo, a qual remete a sensação de energia positiva, aconchego, conforto e estimula a concentração. Com relação à composição dos elementos visuais, percebe-se a utilização dos recursos de editores de vídeos: os textos, apresentados em forma de tópicos, aparecem na medida em que o professor explica de-terminado fato. Essas informações, às vezes, aparecem por meio de ima-gens e vídeos, representando um mecanismo didático para abordar o con-teúdo.

Entretanto, para além do emprego de recursos semióticos, perce-bemos pelos gestos manuais do professor Renato que seus vídeos não são apenas aulas de história, mas um tipo de conteúdo muito encontrado na plataforma do *YouTube*, no qual as várias modalidades estão integradas. Destacamos aqui dois exemplos de gestos que demonstram essas nuan-ces. O primeiro é um gesto dêitico, usado para se referir aos recursos in-terativos do *YouTube*. No quadro 2, o professor relembra aos alunos que já fez um vídeo com o conteúdo “Revolução Francesa” e que já está dis-ponível no canal. O docente aponta para o lado esquerdo da tela, local que o ícone *card* está posicionado, direcionando o aluno a clicar no ícone e (re)ver a aula anterior, sobre Revolução Francesa. Como podemos vi-sualizar no quadro 2, o professor realiza um gesto de apontar juntamente com o advérbio “aqui” com função dêitica. Essa ocorrência remete tanto ao espaço do canal Descomplica quanto à própria videoaula, na qual o aluno tem a facilidade de ser direcionado para a outra aula em questão ao clicar na ferramenta que o *Youtube* oferece para este fim.

Quadro 2: Fases gestuais.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No segundo vídeo analisado, a videoaula “REVISÃO ENEM | HISTÓRIA: ESCRAVIDÃO NAS AMÉRICAS” os recursos semióticos são organizados de maneira a remeter os espectadores ao ambiente da sala de aula tradicional. O vídeo é uma revisão para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ao fundo do vídeo, temos o quadro negro ou lousa da sala de aula, no qual estão escritos com giz os principais pontos que serão abordados durante a aula. Com relação à composição dos elementos visuais, percebemos que o professor direciona os apontamentos por meio dos recursos de edição de vídeo e utiliza instrumentos para circular os termos que estão escritos na lousa. Além disso, no decorrer da explicação aparecem, também, com auxílio da edição, termos-chave e setas na tela. Tais recursos possibilitam ao aluno visualizar qual ponto o professor está explicando.

Figura 3: Exemplo dos recursos semióticos para construção da ideia de sala de aula tradicional.



Fonte: Plataforma do YouTube.

Além disso, ao invés de estar sentado, como é o caso da videoaula analisada anteriormente (figura 2), o professor está em pé. Em relação a perspectiva, temos um enquadramento no plano frontal, que representa prototipicamente a posição simbólica do professor ministrando aula, ou seja, ao fundo, temos um quadro e, na frente, temos um professor ministrando o conteúdo.

Nesse vídeo, encontramos, ainda, o gesto de apontar também com função dêitica (Quadro 3). Tal gesto, realizado juntamente com o advérbio “lá”, direciona os alunos a clicarem na *descrição* do vídeo, mecanismo que a plataforma oferece para colocar links e textos.

Quadro 3: fases gestuais.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esses gestos são produzidos nos dois vídeos e sua realização está relacionada não só à fala, mas também ao *layout* da plataforma. O núcleo da unidade gestual, como podemos visualizar no quadro 3, é realizado simultaneamente ao segmento de fala. Diante dessas ocorrências, percebe-se que o gesto juntamente com o discurso é uma ação multimodal do ato de convidar os usuários a interagir com o canal. Quando nos direcionamos para este ponto, percebe-se que a integração das ferramentas do vídeo só é acessível aos espectadores que assistem ao vídeo pelo *YouTube*. No que diz respeito aos gestos, percebe-se que, fora do ambiente da plataforma do *YouTube*, essas mesmas ações gestuais não teriam sentido. Diante disso, essa integração multimodal só pode ser completamente realizada dentro do espaço virtual.

5. Considerações finais

Segundo Van Leeuwen (2011), a análise multimodal dispõe de duas preocupações principais: investigar as semelhanças e diferenças entre diferentes modos semióticos e estudar como diferentes modos semióticos são integrados em textos multimodais e eventos comunicativos. Ambos os princípios investigativos requerem atenção aos recursos semióticos e seu potencial comunicativo, bem como à forma como eles são assumidos em ambientes concretos.

Diante deste pressuposto, por meio da análise das videoaulas, descritas neste trabalho, percebemos o quanto os recursos semióticos estão presentes nas videoaulas e o quanto contribuem para uma melhor interação entre os interactantes do canal no qual os vídeos são compartilhados. Por meio das análises, ancoradas das categorias e subcategorias da GDV,

visualizou-se uma série de recursos e elementos combinados: a fala, os gestos, o espaço virtual e as informações semânticas envolvidas na construção do propósito das aulas. Nesse sentido, essas combinações envolvidas nas videoaulas evidenciam o quanto os elementos semióticos unidos são significativos, multifuncionais e multimodais.

Diante do exposto, percebeu-se que as videoaulas juntamente com os recursos semióticos e multimodais são um espaço extremamente construtivo no que tange os processos de ensino–aprendizagem, visto que corroboram com as práticas pedagógicas dos professores, além de ressignificar a relação e interação docente-discente. Desse modo, percebe-se que este espaço virtual é de suma importância para entendermos a construção dos significados, pois *integram* diversos modos semióticos, desde as formas e modos de representação, indo além de uma aula tradicional.

Em síntese, a multimodalidade auxilia no potencial das formas de linguagem, sendo, assim, um mecanismo de suma importância para as práticas educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Adriana Fernandes; GRAÇA, Beatriz, *A multimodalidade na construção da interatividade em dois vídeos do canal Professor Nolen*. No prelo, 2022.

BRESSEM, Jana *et al.* Linguistic Annotation System for Gestures. In: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S.; MCNEILI, D.; TEBENDORF, L. (Eds). *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. v. 1. Berlin: De Gruyter Mouton, p. 1098-124, 2013.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. *Linguagens e ensino*. Pelotas, v. 21, p. 5-35, 2018.

KENDON, Adam. *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press, 2004.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd ed. London: Routledge, 2006.

MCNEILL, David. *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought* Chicago: Chicago University Press, 1985.

VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodality*. In: SIMPSON, J. (Org.). *The Routledge handbook of applied linguistics*. London; New York: Routledge, 2011. p. 668-82

Outras fontes:

YOUTUBE. Revolução Russa [*Descomplica*]. Disponível em: <https://youtube/bEJAFe-YXow>. Acessado em 22 fev. 2022.

YOUTUBE. Revisão ENEM | História: escravidão nas américas [*Descomplica*]. Disponível em: <https://youtu.be/zYtbDAw9vuQ>. Acessado em 22 fev. 2022.

O PENSAMENTO LINGÜÍSTICO DE ERNESTO FARIA, À LUZ DA HISTORIOGRAFIA DA LINGÜÍSTICA (HL)

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

A partir da obra Gramática Superior da Língua Latina (FARIA, 1958), analisamos o pensamento linguístico de Ernesto Faria (1906–1962), que foi catedrático de Língua Latina da antiga Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nossa análise será pautada pela fundamentação teórico-metodológica da disciplina de Historiografia da Linguística (BATISTA, 2019; SWIGGERS, 2013), analisando as continuidades e discontinuidades do ensino de latim no Brasil. Contextualizamos a obra de Faria no período científico da história do pensamento linguístico no Brasil (KALTNER, 2022; CAVALIERE, 2012), e em nossa análise encetaremos um debate sobre os rumos acadêmicos do ensino de Língua Latina no contexto em questão, e como as teorias linguísticas, então vigentes, influíram na obra do filólogo e linguista, nesse período institucional científico.

Palavras-chave:

Gramaticografia. Historiografia Linguística. Língua Latina.

ABSTRACT

Based on the work Gramática Superior da Língua Latina (FARIA, 1958), I analyze the linguistic thought of Ernesto Faria (1906–1962), who was professor of Latin Language at the former University of Brazil, currently the Federal University of Rio de Janeiro. My analysis is guided by the theoretical-methodological model of the Historiography of Linguistics discipline (BATISTA, 2019; SWIGGERS, 2013), analyzing the continuities and discontinuities of Latin teaching in Brazil. I contextualize Faria's work in the scientific period of the history of linguistic thought in Brazil (KALTNER, 2022; CAVALIERE, 2012), and in my analysis I will start a debate about the academic directions of Latin Language teaching in the context in question, and how theories linguistics, then in use, influenced the work of the philologist and linguist, in this scientific institutional period.

Keywords:

Grammaticography. Latin Language. Linguistics Historiography.

1. *Introdução: Historiografia da Linguística e Linguística Latina no Brasil*

O presente artigo deriva de reflexões iniciadas no âmbito do projeto de pesquisa *Regna Brasillica: o Brasil quinhentista à luz da Historiografia da Linguística*, desenvolvido sob a égide do Programa de Pós-

graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense, e vinculado ao grupo de pesquisas: “Filologia, línguas clássicas e línguas da cultura nacional” (FILIC/CNPq/UFF) (KALTNER, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d, 2020f; KALTNER; SANTOS, 2020e). O tema geral de pesquisa abordado nesse contexto refere-se à história do pensamento linguístico no Brasil (Cf. KALTNER, 2016; 2022; KALTNER, 2019a; KALTNER *et al.* 2019b; KALTNER; SILVA, 2019c; KALTNER, 2019d).

Um debate historiográfico específico que se faz necessário, a partir da Historiografia Linguística no Brasil (HL), é sobre a chamada Linguística Latina, isto é, o pensamento linguístico relacionado à descrição e à história do Latim no contexto acadêmico e intelectual brasileiro. A rotulagem de Linguística Latina é recente e pouco usual ainda, mas abarca o fenômeno de descrição da língua latina no contexto atual de desenvolvimento dos Estudos de Linguagem. É um termo apropriado para estabelecer a relação entre a Linguística moderna e a língua latina como objeto de estudos.

No cenário do Brasil, o catedrático Ernesto Faria (1906–1962), linguista e filólogo, despontou como um acadêmico que propôs o campo da “Filologia Clássica” (FARIA, 1958) no desenvolvimento do pensamento linguístico moderno para a descrição da língua latina. Sua obra, portanto, pertence ao grupo de textos que se propõe a utilizar uma teoria linguística para descrever a língua latina, logo é um texto de Linguística Latina. Sua principal publicação nesse sentido foi a *Gramática Superior da Língua Latina* (FARIA, 1958), um texto que apresenta a abordagem descritiva (sincrônica) e histórica (diacrônica) da língua latina, nos três níveis de descrição estruturalista: fonética, morfologia e sintaxe.

A gramática de Faria diferencia-se de alguns autores anteriores pelo fato de incorporar o modelo teórico do estruturalismo como fonte, tendo tido nítida influência de correntes do estruturalismo europeu, na descrição da língua latina. Sua obra se insere, portanto, no desenvolvimento de uma Linguística Latina, ainda que o termo não tenha sido adotado por seu autor na gramática. Diferencia-se a “gramática superior” dos métodos escolares de latim por ter um modelo teórico e apresentar a fundamentação metodológica na descrição e na história da língua. É um texto do período científico da história do pensamento linguístico no Brasil, após a sistematização da linguística enquanto disciplina acadêmica (Cf. KALTNER, 2022).

2. O pensamento linguístico no Brasil e a Linguística Latina

Podemos adotar o modelo teórico de descrição do pensamento linguístico no Brasil a partir da periodização pelas revoluções institucionais, que marcaram a recepção do pensamento linguístico do mundo ocidental nas instituições históricas deste contexto específico. Esse modelo, debatido em estudos anteriores, apresenta a história do pensamento linguístico no Brasil em três etapas de revoluções institucionais, a saber: o período missionário (séc. XVI a XVIII), o período secular (séc. XVIII e XIX) e o período científico (séc. XIX em diante). Cada um desses períodos é marcado pelas instituições que organizavam o Estado do Brasil, desde a colônia ultramarina absolutista, parte de um reino confessional, até a secularização, no final da época colonial e durante o Império, e, por fim, a República.

O latim sempre esteve presente em todos os momentos e períodos institucionais da história do pensamento linguístico no Brasil, configurando-se na base do que entendemos por uma Linguística Latina, em perspectiva interdisciplinar com a Historiografia da Linguística. Dessa forma, o latim estava presente nas instituições do período missionário, secular e científico, com “morfótipos textuais” (SWGERS, 2013; 2019) relativos à especificidade de cada época.

No período missionário, em que predominaram as instituições absolutistas e confessionais, como as ordens religiosas, na formação da intelectualidade da América portuguesa, ainda colônia de Portugal, houve ensino de gramática latina vinculado à disciplina de teologia. A principal obra humanística utilizada nesta tradição, e morfótipo textual desse período da história do pensamento linguístico no Brasil, quanto à Linguística Latina, é a *De Institutione Grammatica Libri Tres* de Pe. Manuel Álvares, SJ (1526–1582), texto de 1572 recomendado pela *Ratio atque Institutio Studiorum* jesuítica, de 1599.

Com a secularização, a partir do século XVIII, o pensamento linguístico no Brasil alinhou-se com as inovações iluministas, sobretudo com correntes de pensamento francesas, e o pensamento de Du Marsais (1676–1756), por exemplo, influenciou nos gramáticos racionalistas, que viam na gramática uma disciplina auxiliar à filosofia. No século XIX, com a revolução científica posterior, à época do método histórico-comparativo, temos a gramática de Madvig, de 1872, traduzida por Epifânio Dias que circulou no Brasil, tendo sido uma obra que antecedeu a gramática de Ernesto Faria. A gramática latina de Madvig teria introdu-

zido o método histórico-comparativo na tradição da descrição da língua latina no contexto acadêmico no Brasil, tendo sido sucedida pela obra de Faria, décadas depois.

3. Saussure, e o período científico: problematização sobre o pensamento linguístico

O período científico, em que se situa o pensamento linguístico de Faria, é aquele em que a “retórica” (BATISTA, 2019) da cientificidade surgiu no desenvolvimento do pensamento linguístico ocidental, datando de meados do século XIX na Europa, e tendo tido reverberações no Brasil a partir do final do século XIX. Segundo essa retórica, o período científico, quanto ao pensamento linguístico, é aquele que surge a partir das obras de Franz Bopp (1791–1867), considerado um “ponto de ancoragem” (SWIGGERS, 2013) e ruptura com o pensamento linguístico anterior, assim, é o momento em que surgem as “ciências da linguagem”. O modelo teórico então em vigência era o método histórico-comparativo, considerado como uma virada epistemológica para uma visão científica sobre as línguas.

Segundo Auroux (1992), uma problemática que surge na história das ideias linguísticas é que a cientificidade é como um mito moderno, que cria uma dialética entre científico e não científico na história das ideias, logo não houve uma total ruptura, como foi propagada pelos cientistas da linguagem modernos. Assim na gramática de Faria, por exemplo, ainda há a descrição do latim conforme a tradição gramatical anterior, sem mudanças profundas, ainda que adote a terminologia estruturalista. Vejamos o excerto de Auroux sobre o “mito da cientificidade”:

Entre os mitos expandidos pela historiografia das ciências da linguagem tal como ela foi estabelecida no século XIX, na época em que reinava a hegemonia do comparativismo, um dos mais prejudiciais para a compreensão do papel exato desempenhado por essas disciplinas no desenvolvimento cultural da humanidade é incontestavelmente o da ‘cientificidade’. (AUROUX, 1992, p. 7)

O mito da cientificidade organiza-se a partir de uma retórica (Cf. BATISTA, 2019) em que o pensamento linguístico só se desenvolveu cientificamente a partir das obras vinculadas ao método histórico-comparativo, no século XIX. Essa retórica é adotada, por exemplo, por Saussure, no *Cours*, que distingue a história da linguística por três etapas: a gramática, a filologia e a gramática comparada, tendo sido a última o

desenvolvimento científico dos estudos linguísticos, em sua percepção do desenvolvimento do pensamento linguístico (Cf. SAUSSURE, 2006 [1916]). A percepção de Saussure está vinculada ao “clima intelectual” (Cf. KOERNER, 1996) de Faria.

A argumentação de Saussure, sobre a história da linguística, inicia-se por generalizar o conceito de gramática, comparando-a à lógica clássica:

A ciência que se constituiu em torno dos fatos da língua passou por três fases sucessivas antes de reconhecer qual é o seu verdadeiro e único objeto. Começou-se por fazer o que se chamava de ‘Gramática’. Esse estudo, inaugurado pelos gregos, e continuado principalmente pelos franceses é baseado na lógica e está desprovido de qualquer visão científica e desinteressada da própria língua; visa unicamente a formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas; é uma disciplina normativa, muito afastada da pura observação e cujo ponto de vista é forçosamente estreito. (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 7)

A argumentação de Saussure não especifica o que entende o linguista por gramática, antes generaliza o conceito, atribuindo aos gregos e franceses o estudo que se aproximava da lógica. Provavelmente, Saussure estava referindo-se ao modelo de gramática racionalista, iniciado no séculos XVII e XVIII, no contexto francês, com grande vínculo com a filosofia racionalista, de base lógica, que dava continuidade à especulação filosófica pelas obras de Aristóteles. Sua retórica de descontinuidade e ruptura teria servido para promover o modelo teórico de Franz Bopp, da gramática comparada, do século XIX, ainda vigente em seu clima intelectual, que rompeu com o paradigma da gramática racionalista.

Para Saussure, uma segunda fase da Linguística, após a gramática clássica, teria se iniciado com a Filologia moderna, ainda no século XVI-II, com a obra de Wolf como “ponto de ancoragem” (SWIGGERS, 2013):

A seguir apareceu a Filologia. Já em Alexandria havia uma escola ‘filológica’, mas esse termo se vinculou sobretudo ao movimento criado por Friedrich August Wolf a partir de 1777 e prossegue até nossos dias. A língua não é o único objeto da Filologia, que quer, antes de tudo, fixar, interpretar, comentar os textos; este primeiro estudo a leva a se ocupar também da história literária, dos costumes, das instituições etc.; em toda a parte ela usa seu método próprio, que é a crítica. Se aborda questões linguísticas, fá-lo sobretudo para comparar textos de diferentes épocas, determinar a língua peculiar de cada autor, decifrar e explicar inscrições redigidas numa língua arcaica ou obscura. Sem dúvida, essas pesquisas prepararam a Linguística histórica: os trabalhos de Ritschl acerca de Plauto podem ser chamados linguísticos; mas nesse domínio a crítica filológica é

falha num particular: apega-se muito servilmente à língua escrita e esquece a língua falada; aliás, a Antiguidade grega e latina a absorve quase completamente. (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 7-8)

Essa fase da Linguística, para Saussure, era pautada pela disciplina de Crítica Textual europeia, como modelo teórico e método de análise, com Friedrich August Wolf (1759–1824) como principal mentor. Decifrar inscrições em línguas arcaicas era um dos fatos linguísticos mais prestigiados pelos filólogos europeus, como a língua dos antigos egípcios, línguas da mesopotâmia e mesmo da Índia. Todavia, a escrita tinha uma primazia sobre a fala, nesse modelo teórico, conforme Saussure anotou. O linguista genebrino descreve sua interpretação da Antiguidade grega e latina: os gramáticos dessas culturas se voltavam à língua escrita em detrimento da língua falada. Há, então, um quadro analítico em que dois conceitos de língua se opõem, a escrita e a falada. Os filólogos, ao se apoiarem no texto, estariam vinculados ao conceito de língua escrita.

Note-se que Saussure restringe a história da linguística às suas influências intelectuais e ao desenvolvimento do pensamento linguístico europeu, em uma visão etnocêntrica, que não considera o desenvolvimento do pensamento linguístico em outros contextos. Na sua perspectiva, o desenvolvimento do pensamento linguístico europeu é equivalente ao conceito de pensamento linguístico ocidental, o que caracteriza também sua perspectiva de cientificidade. Sua descrição historiográfica buscava promover sua própria formação teórica, e serve-nos para compreender como o clima intelectual da época influenciou em seu pensamento linguístico, que teve reverberações globais, como no Brasil. O mito da cientificidade era a retórica que caracterizava as instituições desse período histórico, e a argumentação de Saussure se alinhava a essa perspectiva. Para Saussure, o filólogo inglês William Jones (1746–1794) teria sido o precursor da linguística moderna, desenvolvida por Bopp:

O terceiro período começou quando se descobriu que as línguas podiam ser comparadas entre si. Tal foi a origem da Filologia comparativa ou da ‘Gramática comparada’. Em 1816, numa obra intitulada *Sistema da Conjugação do Sânscrito*, Franz Bopp estudou as relações que unem o sânscrito ao germânico, ao grego, ao latim etc. Bopp não era o primeiro a assinalar tais afinidades e a admitir que todas essas línguas pertencem a uma única família; isso tinha sido feito antes dele, notadamente pelo orientalista inglês W. Jones (1746–1794); algumas afirmações isoladas, porém, não provam que em 1861 já houvessem sido compreendidas, de modo geral, a significação e a importância dessa verdade. Bopp não tem, pois, o mérito da descoberta de que o sânscrito é parente de certos idiomas da Europa e da Ásia, mas foi ele quem compreendeu que as relações entre línguas a-fins podiam tornar-se matéria duma ciência autônoma. Esclarecer uma

língua por meio de outra, explicar as formas duma pelas formas de outra, eis o que não fora ainda feito. (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 8)

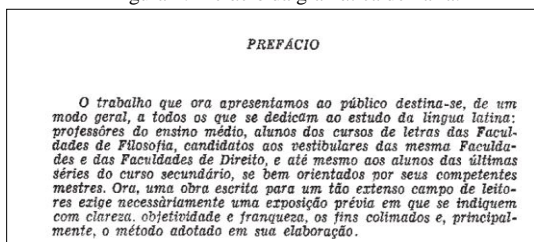
A gramática de Faria situa-se no desenvolvimento do período científico dos estudos linguísticos, tendo na Filologia Clássica o seu apoio e no método histórico-comparativo a sua “abrangência referencial” (Cf. SWIGGERS, 2013). Faria adaptou essas inovações para o ensino de latim nas universidades brasileiras. A essa perspectiva se acresceria o estruturalismo, na descrição da língua latina por três sistemas de estruturas: a fonética, a morfologia e a sintaxe latinas, em duas perspectivas: a histórica (diacrônica) e a descritiva (sincrônica).

4. O prefácio da gramática de Faria: uma análise historiográfica

Uma das inovações na gramática de Faria (1958), para a descrição da língua latina, é a fonética, sobretudo a fonética histórica, o que é traço distintivo do pensamento linguístico no período científico, que marca o século XX no Brasil. As gramáticas e métodos escolares de língua latina, até então, não descreviam os fatos linguísticos a partir da fonética histórica. Como ponto de ancoragem, Faria (1958) cita a gramática alemã de Madvig, de 1872, na tradução de Epifânio Dias.

No prefácio da gramática, Faria (1958, p. 3) contextualiza os “usuários” (Cf. SWIGGERS, 2013) de sua obra: professores do ensino médio, alunos dos cursos de letras das Faculdades de Filosofia, candidatos aos vestibulares de letras e direito, e alunos das últimas séries do curso secundário. À época do Faria, o latim era uma disciplina contextualizada no cenário da Reforma Campos, sendo uma disciplina ensinada nos níveis secundário e superior. A obra teria sido preparada para o ensino nas universidades, diferenciando-se do material da educação básica:

Figura 1: Prefácio da gramática de Faria.



Fonte: Gramática de Ernesto Faria (1958, p. 3).

A corrente de pensamento a que a gramática de Faria se vincula, o método histórico-comparativo, é explicitada no prefácio da gramática. Faria opõe sua gramática àquelas que apresentam apenas “o critério puramente normativo” (FARIA, 1958, p. 3), isto é, as gramáticas que apenas possuíam a descrição das regularidades e exceções da língua, com as tabelas nominais e verbais, sem o aporte de uma teoria linguística. O “método histórico” era bem prestigiado na tradição acadêmica de sua época, tanto no cenário nacional quanto no cenário internacional.

Figura 2: Prefácio da gramática de Faria, segundo excerto.

A primeira finalidade visada foi oferecer ao leitor de língua portuguesa uma explanação tão completa quanto possível dos fatos da língua latina, não só segundo o critério puramente normativo, mas também, na medida do possível, procurando atender, com rigor científico, às exigências do método histórico. Grande dificuldade, senão a maior, foi o limite imposto pelas próprias proporções do volume, que não deveria ultrapassar a média de umas quinhentas páginas de texto, com o que nos vimos constrangidos a eliminar do presente trabalho toda uma parte, constituída pelas noções de estilística, e bem assim uma introdução ao estudo da métrica latina. Deixaremos para mais tarde a sua publicação que, sendo em volumes distintos, poderá ganhar um pouco em amplitude, permitindo assim melhor desenvolvimento da matéria. Aliás, tanto um assunto como o outro constituem disciplinas verdadeiramente autónomas e independentes do domínio gramatical, de sorte que não incluí-los aqui não chega a constituir falha grave para a qual não podemos contar com a benévola benignidade do leitor.

Fonte: Gramática de Ernesto Faria (1958, p. 3).

A principal influência de Faria, que o antecedeu na adaptação da descrição da língua latina pelo método histórico-comparativo, foi a gramática de Madvig, de 1872, traduzida por Epifânio Dias. Seu objetivo, com a nova gramática, era o de atualizar conhecimentos linguísticos relativos à língua latina, com o novo desenvolvimento linguístico que se iniciava, atualizando a descrição de Madvig. Como “ponto de ancoragem” (Cf. SWIGGERS, 2013), para as inovações trazidas por Faria, temos o Congresso de 1938 de Instrução Pública, ocorrido em Genebra, que levou a Europa a adotar a pronúncia reconstituída em seus centros de ensino.

Figura 3: Prefácio da gramática de Faria, terceiro excerto.

Julgamos sinceramente que com a elaboração desta obra viemos trazer nossa contribuição para o progresso dos estudos latinos em nosso país, preenchendo uma lacuna de há muito existente em nossa bibliografia especial da matéria. Feita exceção à Gramática Latina de Madvig, traduzida primorosamente da terceira edição alemã por Epifânio Dias, não há em português uma gramática realmente superior da língua latina. Mas, datando de 1872 a publicação portuguesa da obra de Madvig, não só se tornou raríssima e de difícil aquisição, como também, pelo lapso de tempo decorrido, em muitos pontos se acha hoje ultrapassada.

Fonte: Gramática de Ernesto Faria (1958, p. 3).

5. Conclusão

A gramática de Faria insere-se no “circuito de textos” (SWIGGERS, 2013) que integra a Linguística Latina. Sua gramática refletiu um período importante em que o latim ainda era ensinado na educação básica e também disciplina presente no ensino superior. Sua proposta descritiva, pautada pelo método histórico-comparativo, busca compreender a língua latina no processo histórico, como uma língua que passou por diversas fases e estágios. É um manual ainda válido na descrição dessa perspectiva teórica.

Como inovação, Faria apresentou a descrição fonética da língua, introduziu os termos da morfossintaxe, como morfemas, por exemplo, e fez uma descrição da sintaxe oracional pelos pressupostos do estruturalismo. A obra possui inegável valor historiográfico, por registrar como a corrente de pensamento do estruturalismo europeu, sobretudo de nítida influência francesa, foi prestigiada no período científico para o ensino de latim no Brasil.

Faria, como autor do período científico, cita suas fontes bibliográficas, conforme o padrão de sua época. Autores como Meillet, Lindsay, Stolz, entre outros, compõem seu repertório linguístico. Pode-se notar que o pensamento linguístico do linguista e filólogo apresenta a recepção crítica de diversos autores de sua abrangência referencial, além das fontes dos autores clássicos latinos.

A obra de Faria é um ponto de partida para se reconsiderar a Linguística Latina no cenário atual, em que se faz necessário ampliar o debate sobre a adoção das teorias linguísticas modernas na descrição e no ensino da língua latina. Esperamos com este estudo trazer à luz novas reflexões no âmbito da HL, para encetar um debate historiográfico, necessário à renovação das tradições dos Estudos Clássicos no Brasil, quem tem na obra de Faria uma de suas últimas inovações, no século XX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. In: ____ *et al. Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 19-44

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. de Eni Puccinelli. Campinas: Orlandi. Campinas-SP: Unicamp. 1992.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Historiografia da Linguística e um quadro sociorretórico de análise. In: ____ *et al. Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 81-114

FARIA, Ernesto. *Gramática Superior da Língua Latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

KALTNER, Leonardo Ferreira. Latin in colonization of sixteenth century Brazil. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 26 (53), p. 39-60, 2016.

_____. As ideias linguísticas no discurso De Liberalium Artium Studiis (1548). *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 56, p. 197-217, 2019a.

_____; SANTOS, M. C. S.; TEIXEIRA, V. L. Gaspar da Índia: o língua e o Brasil quinhentista. *Confluência*, v.57, p. 9-35, 2019b.

_____; SILVA, S. C. S. Gramáticas e gramaticografia: uma análise pela Historiografia Linguística. *Revista Philologus*, ano 25, n. 75, v. 2, p. 1564-72, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2019c.

_____. O Brasil quinhentista e a Historiografia Linguística: interfaces. *Cadernos do CNLF*, n. 23, p. 424-39, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019d.

KALTNER, Leonardo Ferreira. Monumenta Anchieta à luz da Historiografia Linguística: o trabalho filológico de Pe. Armando Cardoso, SJ (1906-2002). *Cadernos de Linguística da Abralin*, ano 1, n. 1, p. 01-15, 2020a.

_____. *O pensamento linguístico de Anchieta e de Carl von Martius: estudos historiográficos*. Ponta Grossa: Atena, 2020b.

_____. Por uma edição crítica da gramática de Anchieta (1595). *Revista Philologus*, ano 26, n. 76, v. 2, p. 717-31, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2020c.

_____. Regna Brasillica: contextualização da Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595). *Revista da Abralin*, n. 19, p. 1-25, 2020d.

_____; SANTOS, M. C. S. Schola Aquitanica e a gramática de Despauterius: intertextualidades. *Revista Philologus*, n. 76, v. 2, p.750-9, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020e.

_____. The Grammar Corpus in the Horizon of Retrospection of S. José de Anchieta, SJ (1534-1597). *Global Journal of Human-social Science: G Linguistics & Education*, n. 20, p. 37-44, 2020f.

_____. The place of Anchieta's Grammar in the history of linguistic thought in Brazil. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. e610, 2022. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/610>. Acesso em 14 fe. 2022.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em Historiografia da Linguística. *Revista da Anpoll*, n. 2, p. 45-70, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*, n. 44-5, p. 39-59, 2013.

_____. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas e problemas. In: ALTMAN, C. *et al. Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80

**O PROCESSO DA (INTER)SUBJETIVIDADE
EM UM CORPUS ESCRITO – REDAÇÕES MODELO ENEM**

Amanda Moreno Fonseca de Andrade (UESB)

amfandrade65@gmail.com

Patrícia de Carvalho Pires (UESB)

patycpires@hotmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeria.viana.sousa@uesb.edu.br

RESUMO

Dias (2013) advoga, com base em Benveniste (1956;1958), que sem falante e/ou escrevente não há subjetividade e ressalta, ainda, que esse processo de subjetivação foi, cada vez mais, se abstratizando até que o falante/escrevente começou a lançar suas atitudes e intenções no ato da linguagem. Nessa perspectiva, com o intuito de perceber a (inter)subjetivação em redações do tipo dissertativo-argumentativo, propomo-nos a analisar como as Orações Subordinadas Substantivas Subjetivas, instanciadas pelo esquema [V_{ligação}+Pred+OSSSubj], em um *corpus* escrito formado por redações produzidas por alunos pré-vestibulandos, com foco no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Assim, a nossa análise se concentra, sobretudo, na observação de como está demonstrada a (inter)subjetividade no último parágrafo do texto, em que o escrevente, a rigor, apresenta a conclusão sobre a problemática sugerida e, além disso, desenvolve uma proposta para findar o que foi discutido ao longo da redação. Com isso em mente, selecionamos dois temas desse exame para análise: (i) o histórico desafio de valorizar o professor; e (ii) o abuso de poder e de autoridade no Brasil. Cada tema está presente em 100 (cem) textos analisados, resultando um total de 123 (cento e vinte e três) ocorrências com 15 (quinze) predicativos diferentes encontrados no tema (i) e 21 (vinte e um) predicativos diferentes encontrados no tema (ii), preenchendo o slot [pred] da construção [V_{ligação}+Pred+OSSSubj].

Palavras-chave:

ENEM. (Inter)subjetividade. Linguagem.

ABSTRACT

Dias (2013) advocates, based on Benveniste (1956;1958) that without a speaker and/ or writer there is no subjectivity and also emphasizes that this process of subjectivation was increasingly abstracting that the speaker/writer began their attitudes and intentions in the composition of language. In this va-perspective, in order to understand the (inter)subjectivation in essays of the argumentative-essay type, we propose to analyze how Subjective Subordinate Clauses, instantiated by the scheme [V_{ligação}+Pred+OSSSubj], in a corpus written by essays aimed at pre-university students focused on ENEM (National Exam). Thus, the analysis focuses, above all, on the observation of how (in-ter)subjectivity is demonstrated in the last paragraph of the text, in which the writer, strictly speaking, presents our conclusion on a suggested problem and, in addition, develops a proposal to find what was discussed throughout the writing. With

this in mind, we selected two themes from this exam for analysis: (i) the historic challenge of valuing the teacher; and (ii) the abuse of power and authority in Brazil. Each theme is present in 120 (fifteen) studies analyzed 20 (30 (one hundred and 20) total essays of 21 (fifteen) found no theme (twenty different) and 21 (twenty different one) predicates found in the theme (ii), filling the [pred] slot of the [Vlink+Pred+OSSSubj] construction.

Keywords:

ENEM. (Inter)subjectivity. Language.

1. Introdução

Benveniste (1995), ao introduzir o “sujeito da enunciação”, afirma que o reconhecimento da linguagem é profundamente marcado pela expressão da *subjetividade*. Em outro momento, ainda questiona sobre a possibilidade de que se não houvesse o reconhecimento desse processo na linguagem, como essa funcionaria e se poderia ser reconhecida como tal (Cf. BENVENISTE, 1995, p. 261). Assim, podemos observar que esse meio na linguagem acontece de forma frequente no processo de comunicação e é de suma importância para que ela funcione como tal.

A linguagem, dessa maneira, acontece em um ato em que não é necessário o contato físico, entretanto, há muito além nessa troca, e é justamente isso que procuraremos investigar dentro da (inter)subjetividade, ancorando-nos na perspectiva teórica da Linguística Funcional Centrada no Uso (doravante LFCU) (Cf. CROFT, 2001; BYBEE, 2010; TRAU-GOTT; TROUSDALE, 2013; FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2018), ou seja, na abordagem linguística que é fundamentada no diálogo entre o Funcionalismo norte-americano e a Gramática de Construções.

Com isso em mente, para explicitar o nosso objetivo, estruturamos o presente trabalho na seguinte ordem: após esta Introdução; na seção 2, intitulada “Linguística Funcionalista Centrada no Uso”, abordamos brevemente a teoria em questão; logo depois, na seção 3, “*Corpus* da pesquisa”, descrevemos o *corpus* utilizado para o desenvolvimento da pesquisa; posteriormente, na seção 4, “Análise e discussão dos dados”, exemplificamos e aplicamos a teoria trabalhada; e, por fim, na seção 5, apresentamos as nossas Considerações finais.

2. Linguística Funcionalista Centrada no Uso

A Linguística Funcional Centrada no Uso constitui-se em um mo-

delo teórico-metodológico que utiliza os pressupostos do Funcionalismo Clássico, ancorando-se, assim, na perspectiva teórica defendida por Willian Croft, Joan Bybee, Paul Hopper, Talmy Givón, John Haiman, Elizabeth Traugott, Graeme Trousdale, Furtado da Cunha, entre outros; juntamente com as contribuições da Linguística Cognitiva, sobretudo por meio de John Taylor, Ronald Langancker, George Lakoff; e, principalmente, no que concerne à Gramática de Construções, com Adele Goldberg e Willian Croft.

De acordo com Rosário e Oliveira (2016), na contemporaneidade, o Funcionalismo, de vertente norte-americana, ampliou sua margem de observação e integra, de forma mais abrangente, à dimensão textual, na qual há uma abordagem holística, isto é, um olhar para o todo *forma-função*, e contingencial das utilizações linguísticas, porque passou-se a considerar as relações contextuais. Assim, é ampliada a dimensão da forma em um procedimento que equilibra ambos os eixos e a organização gramatical continua, como no Funcionalismo Clássico, a ser moldada pelo uso da língua. Vejamos isso nas palavras de Rosário e Oliveira (2016):

Tal reorientação corresponde ao Funcionalismo na contemporaneidade e concebe a estrutura linguística como derivada de processos cognitivos gerais, de acordo com Bybee (2010). Os usos linguísticos são, nesse âmbito, entendidos como produto da experiência, da rotinização e da perspectivização na e pela linguagem, entre outras motivações. Embora fatores de ordem cognitiva já estivessem na agenda funcionalista norte-americana clássica, como os atinentes à iconicidade e à marcação, nos termos de Givón (1995, 1979), o refinamento desses fatores ganha relevo no século XXI, com a explicitação de propriedades contextuais e sua relação com processos cognitivos, no entendimento de que a cognição, derivada de pressões interacionais e da experiência sociohistórica, é manifestada textualmente. (ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016, p. 236)

Isso significa que o Funcionalismo Contemporâneo agrega ainda mais valores à corrente teórica que preza pela função nas construções, realizando isso por meio do acréscimo do contexto às análises. Segundo Traugott e Trousdale (2013), a partir da inserção do contexto, assume-se, então, uma percepção mais ampla do que seja tal conceito, pois há a colocação do que é o entorno linguístico, em outros termos, a sintaxe, fonologia, morfologia, semântica, modalidade escrita e falada, inferência pragmática, e, ainda, algumas propriedades de caráter mais amplo como as sociolinguísticas⁶⁴ e as discursivas⁶⁵ são levadas em consideração.

⁶⁴ Como perfil dos interlocutores, tempo e espaço da interação.

⁶⁵ Como sequência tipológica e gênero discursivo.

Em adição a isso, há as contribuições cognitivistas para que a Linguística Funcional Centrada no Uso se realize. O Cognitivismo surgiu na década de 70, sendo que o motivo para seu surgimento foi o contexto institucional em que havia insatisfação com o enfoque formal utilizado na língua, indo contra alguns pressupostos contrários à tradição formalista. A ciência cognitiva abrange a Filosofia, a Neurociência e estuda aspectos da cognição humana, que podem se relacionar, sobrepondo-se ou não a essas áreas de estudo do conhecimento humano em um campo mais abrangente que é a Linguística Cognitiva.

Esse tipo de linguística é uma abordagem da linguagem associada ao meio de conhecimento e às experiências do cotidiano humano, que provém da constituição corporal humana, ou seja, um reflexo da estrutura, do movimento do corpo e das experiências que o ser vive por intermédio dele, como afirmam Martelotta e Kenedy (2015):

Os cognitivistas propõem [...] que o pensamento da constituição corporal humana, apresentando características derivadas da estrutura e do movimento do corpo e da experiência física e social que os humanos vivenciam por meio dele. Além disso, o pensamento é imaginativo, o que significa dizer que, para compreender conceitos não diretamente associados à experiência física, ele emprega metáforas e metonímias que levam a mente humana para além do que se pode ver ou sentir. (MARTELOTTA; KENEDY, 2015, p. 16)

Sendo assim, as unidades e as estruturas da linguagem, dentro do cognitivismo, são estudadas não como unidades autônomas, mas, sim, como as manifestações das: (i) organizações conceptuais; (ii) princípios de categorização; e (iii) mecanismos de processamento e experiências culturais, sociais e individuais. Os linguistas cognitivistas têm, assim, como finalidade maior estudar a estrutura da língua e como ela funciona.

Associar a linguística à cognição, dessa forma, significa tentar entender como o pensamento humano é estruturado e organizado para o funcionamento do sistema cognitivo humano, a exemplo de Langacker e Lakoff, que procuram realizar esse empreendimento partindo da hipótese de que a língua reflete o pensamento humano. Nessa perspectiva, Evans e Green (2006) acrescentam que a língua possui padrões sistemáticos que refletem padrões de conceitualização. Ademais, Pinheiro e Ferrari (2020) discorrem sobre dois compromissos fundamentais em que a Linguística Cognitiva se apoia:

[...] (i) busca de generalização, em que se espera que os mesmos princípios gerais atuem em todos os níveis de análise linguística; e (ii) interdisciplinaridade, que preconiza que esses princípios gerais devem ser compa-

tíveis com o cabedal de conhecimentos disponíveis sobre a mente e o cérebro em disciplinas afins. (PINHEIRO; FERRARI, 2020, p. 602)

Assim, Pinheiro e Ferrari (2020), ao assumirem esses dois compromissos em relação à Linguística Cognitiva, preveem que, sobre o primeiro fundamento, se há atuação de um determinado princípio sobre o nível lexical, há, também, a possibilidade de agir em relação a outros níveis, a exemplo do sintático e morfológico. Já em relação ao segundo compromisso citado, a Linguística Cognitiva está em constante casamento com outras áreas afins, pois, desse modo, há uma melhor descrição sobre os processos cognitivos como um todo.

O intuito dessa breve descrição acerca da LFCU foi embasar o foco da presente pesquisa com alguns termos que fazem parte desta abordagem, como: as frequências *type* e *token*, construção de língua enquanto rede, pareamento forma-função e, principalmente, os processos de subjetividade e (inter)subjetividade, pois tais concepções ancoram-nos para análise do *corpus* escrito que propomos aqui. Passemos, então, à seção seguinte, em que discorreremos sobre o *corpus* da pesquisa.

3. *Corpus da pesquisa*

Na intenção de compreendermos o processo da (inter)subjetividade em Orações Subordinadas Substantivas Subjetivas em um *corpus* na modalidade escrita, propomo-nos a estudar como o fenômeno ocorre em textos escritos do tipo dissertativo-argumentativo, modelo utilizado por alunos pré-vestibulandos com vistas ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Dessarte, a expressão de “texto dissertativo-argumentativo” nos remete, inicialmente, a escritas escolares, ou, até mesmo, exames como concursos e/ou vestibulares. Nesse tipo textual, há o propósito de convencer o leitor sobre uma tese, por meio de fortes articulações lógicas entre os significados. Pensemos, então, que argumentar seja uma prática do cotidiano e que a forma como colocamos em prática essa persuasão é importante para a compreensão e aceitação do outro sobre tese produzida no texto. Nas escritas do tipo dissertativo-argumentativo, está em jogo essa capacidade que o candidato, no ato da escrita da redação, tem de aplicar uma situação-problema, apresentando sua opinião sobre a temática proposta e como essa argumentação pode ser desenvolvida com um repertório sociocultural forte e bem embasado, tornando a escrita coerente.

Dessa maneira, analisamos um *corpus* com redações modelo ENEM, como explicado anteriormente, escritas por pré-vestibulandos e que compõe o *site*⁶⁶ do qual observamos 200 (duzentos) textos e retiramos os excertos para a investigação. Desse material, 100 (cem) textos presentes foram produzidos a partir do tema “O histórico desafio de valorizar o professor” e os outros 100 (cem) compõem o tema “O abuso de poder e de autoridade no Brasil”.

Na próxima seção, apresentamos, de forma breve, a análise dos dados.

4. Análise e discussão dos dados

A fim de compreendermos sobre o processo de *(inter)subjetividade* nas Orações Subordinadas Substantivas Subjetivas, acreditamos que o método misto seria crucial para a explanação do fenômeno a ser estudado. Dessa forma, elaboramos a metodologia com base nas seguintes etapas (i) levantamento e seleção do objeto nas ocorrências; (ii) análise do contexto em que as ocorrências estão presentes.

Primeiramente, no tocante à etapa (i), pensamos sobre um *corpus* ideal para entender o processo da *(inter)subjetividade*, em que poderíamos elencar dentro dele o esquema [V_{ligação}+Pred+OSSSubj]. Tendo isso em mente, os *corpora* PPVC e PCVC, *corpora* de falas, e um *corpus* escrito seriam, de fato, bons alvos para essas análises. Dessa maneira, levantamos os dados, inicialmente, com o esquema [V_{ligação}+Pred+OSSSubj], sendo que o Slot V_{ligação} poderia ser preenchido pelos verbos:

- (a) *parecer*
- (b) *ser*
- (c) *estar*
- (d) *ficar*

A pesquisa foi feita de forma direta aos *corpora* do esquema [V_{ligação}+Pred+OSSSubj], em que os verbos de ligação condizem aos citados na etapa (i). Melhor dizendo, analisamos como aconteceu o processo da *(inter)subjetividade* nas ocorrências coletadas nos *corpora* PPVC e PCVC, tendo como foco construções instanciadas pelo esquema [V_{ligação}+Pred+OSSSubj]. No intuito de desenvolver uma análise em redações do tipo dissertativo-argumentativo, como explicado na seção 5.2, propo-

⁶⁶ <https://redacaonline.com.br/temas-de-redacao/>.

mo-nos a observar como as Orações Subordinadas Substantivas Subjetivas, instanciadas pelo esquema [V_{ligação}+Pred+OSSSubj], acontecem nessa escrita, ou seja, em um *corpus* escrito. Com essa visão, pensamos em escolher um *corpus* formado por redações produzidas por alunos pré-vestibulandos com foco no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Dessa maneira, observemos como acontece esse processo nos excertos (1), e (2) a seguir:

(1) **Torna-se evidente, portanto, que**, para superar a crescente descrença no pensamento científico no Brasil, medidas exequíveis são necessárias. **É imprescindível, nesse sentido, que** o Ministério da Educação invista na ministração de palestras nas escolas que promovam debates e discussões com os alunos sobre fatos científicos, por meio de verbas oriundas do combate à corrupção – como a Operação Lava-Jato, a fim de formar alunos mais críticos. Ademais, é mister que o Governo, por intermédio das redes sociais – como o “Instagram” e o “Facebook”, crie fóruns que objetivem tirar as dúvidas da população acerca do conhecimento intelectual, com o fito de solapar misticismos. Assim, o Brasil aproximar-se-á da utopia descrita por Thomas Morus. (*Corpus* escrito, redação nº 10)

(2) Portanto, **é mister que** o Estado tome providências para amenizar o quadro atual. Urge que o Governo Federal, mediante o Ministério Público crie um Sistema Nacional de Combate à Corrupção, por meio deste implementar medidas anticorrupção para eleições e partidos políticos e promover a transparência e a responsabilidade destas entidades, além de melhorar a seleção dos agentes públicos para garantir maior imparcialidade. Ademais, cabe, ainda, ao Governo Federal aumentar a fiscalização efetiva por parte das instâncias competentes da segurança pública e criar um plano de políticas públicas por meio de verbas governamentais, destinadas à juventude, para diminuir a disseminação de práticas discriminatórias e racistas entre os agentes policiais. (*Corpus* escrito, redação nº 15)

Notando o excerto (1), cujo tema da redação é “O histórico desafio de valorizar o professor”, podemos nos ater que o uso da oração matriz *é imprescindível* + o sujeito posposto **que**, para superar a crescente descrença no pensamento científico no Brasil, medidas exequíveis são necessárias (...), apresentam o início de uma possível proposta interventiva, indicando que se faz *imprescindível* essa melhoria sem que o sujeito esteja explícito.

Na ocorrência presente no excerto (1), pudemos observar o entorno linguístico como o contexto em que o adjetivo avaliativo *imprescindível* acontece. Estamos, nesse contexto, diante de um assunto político, pois envolve Ministério e, conseqüentemente, a postura e as ações que este setor deve realizar. Isso configura um papel importante para a resolução de uma problemática que foi discutida ao longo do texto pelo escrevente, ou seja, aparecem, como agentes da proposta interventiva, como

exigido no gênero, explicado anteriormente.

Se considerarmos que, ao invés do esquema [V_{ligação}+Pred+OSS Subj], a utilização de [OSSSubj(sujeito)+ V_{ligação}+Pred] fosse feita, teríamos (...) o Ministério da Educação invista na ministração de palestras nas escolas que promovam debates e discussões com os alunos sobre fatos científicos, por meio de verbas oriundas do combate à corrupção – como a Operação Lava-Jato, a fim de formar alunos mais críticos. Ademais, é mister que o Governo, por intermédio das redes sociais – como o “Instagram” e o “Facebook”, crie fóruns que objetivem tirar as dúvidas da população acerca do conhecimento intelectual, com o fito de solapar misticismos [*é imprescindível*] passaria para o final da oração, tornando-a menos comprometida com o leitor, consequentemente, menos persuasiva. Para além disso, se observarmos e colocarmos o pronome pessoal *Eu* + *verbo achar* (conjugado na primeira pessoa do presente no modo indicativo), estaríamos nos referindo a um nível menos impessoal, o que ficaria *Eu acho que é imprescindível* o Ministério da Educação invista na ministração de palestras nas escolas que promovam debates e discussões com os alunos sobre fatos científicos, por meio de verbas oriundas do combate à corrupção – como a Operação Lava-Jato, a fim de formar alunos mais críticos. Ademais, é mister que o Governo, por intermédio das redes sociais – como o “Instagram” e o “Facebook”, crie fóruns que objetivem tirar as dúvidas da população acerca do conhecimento intelectual, com o fito de solapar misticismos.

Por fim, ao analisarmos os dois temas supracitados, encontramos 123 (cento e vinte e três) ocorrências de parágrafos conclusivos [aos que pertencem à proposta interventiva] com a construção [V_{ligação}+Pred+OSSSubj], sendo 15 (quize) predicativos diferentes no tema “O histórico desafio de valorizar o professor”, como visto na Tabela 01:

TABELA 01: RELAÇÃO DE PREDICATIVOS COLETADOS NO CORPUS ESCRITO CUJO TEMA É O HISTÓRICO DESAFIO DE VALORIZAR O PROFESSOR

O histórico desafio de valorizar o professor	SER+PREDICATIVO	OCORRÊNCIA
	(Frequência <i>type</i>)	(Frequência <i>token</i>)
	É necessário	16
	É imprescindível	4
	É incontestável	1
	É evidente	15
	É preciso	2
	É insuperável	1
	É essencial	3
	É importante	1
	É claro	5
	É útil	1
	É fundamental	2
	É primordial	1
	É mister	2
	É fútil	1
	É fato	1
	TOTAL	56

Fonte: Autoria própria.

Em vista da Tabela 01, podemos observar que o total de construção ser+predicativo totalizou 13 (treze) diferentes tipos, assim, compondo a frequência *type* e 56 (cinquenta e seis) excertos no total, ou seja, a frequência *token*. Além disso, 21 (vinte e uma) construções ser+predicativo diferentes foram encontrados no tema “O abuso de poder e de autoridade no Brasil”, como demonstrado na Tabelas 02:

TABELA 02: RELAÇÃO DE PREDICATIVOS COLETADOS NO CORPUS ESCRITO CUJO TEMA É O ABUSO DE PODER E DE AUTORIDADE NO BRASIL

O abuso de poder e de autoridade no Brasil	SER+PREDICATIVO	OCORRÊNCIA
	(Frequência <i>type</i>)	(Frequência <i>token</i>)
	É importante	1
	É mister	9
	É imprescindível	5
	É importante	2
	É evidente	6
	É vital	2
	É preciso	7
	É fundamental	2
	É necessário	20
	É conveniente	1
	É imperativo	1
	É imperioso	1
	É essencial	1
	É vital	1
	É fato	1
	É insuperável	1
	É notório	2
	É claro	3
	É indispensável	2
	É dever	1
	É negável	1
	TOTAL	73

Fonte: Autoria própria.

Portanto, na Tabela 02, podemos observar que há 21 (vinte e uma) construções diferentes da construção ser+predicativo, compondo a frequência *type*, e 75 (setenta e cinco) ocorrências no total, ou seja, a frequência *token*.

Posto isso, com esses resultados, é possível afirmar que os predicativos mais produtivos que preencheram o *slot* “pred” na construção [V_{ii}...

gação+Pred+OSSSubj] do *corpus* escrito foi *é necessário*. No tema 01, *é necessário* apareceu em 16 (dezesseis) frequências *token* e, no tema 02, *é necessário* apareceu em 20 (vinte) ocorrências.

À vista disso, o *corpus* escrito foi altamente produtivo na coleta de adjetivos/predicativos presente na construção [V_{ligação}+Pred+OSSSubj], o que comprova a teoria mencionada anteriormente, em que o locutor, nesse caso escrevente, a rigor, utiliza recursos linguísticos padronizados para fazer uso da persuasão – como exigido no último parágrafo de textos dissertativo-argumentativos, modelo ENEM, em que é solicitada uma proposta interventiva.

Na próxima seção, descreveremos, brevemente, sobre as considerações finais.

5. Considerações finais

Dentro do *corpus* analisado, pudemos notar o entorno linguístico propício para que a construção [V_{ligação}+Pred+OSSSubj] acontecesse. Dessa forma, houve a preparação do interlocutor/leitor para ouvir/ler a expressão em estudo. E, ao fazermos o contraste entre algo específico e geral e entre o pessoal e o impessoal, conferimos que o locutor descompromete/distancia-se, de alguma forma, do que se pretende dizer/escrever, marcando, assim, a (inter)subjetividade.

Essa estratégia argumentativa pode ser compreendida a partir da afirmação de Chafe (1986), ao dizer que o falante pode emitir um conhecimento de mundo de forma mais confiável ou menos confiável. Então, depende apenas dele para que essas transmissões de crenças aconteçam, com uso de recursos linguísticos corretos.

Na análise dos textos dissertativos-argumentativos, há a escrita formal, pois o tipo textual solicita que haja essa característica. Tendo isso em mente, o uso de diversos predicativos diferentes foi realizado e, também, como já explicado na seção destinada à Metodologia, em que o último parágrafo da redação exige uma proposta interventiva, que é onde existe a ocorrência do esquema [V_{ligação}+Pred+OSSSubj], tornando-se é crucial para que haja o processo de (Inter)Subjetividade entre o participante, do ENEM, e a banca corretora.

É importante, ainda, ratificar que o recurso da evidencialidade utilizada pelos falantes/escreventes dentro do entorno linguístico em que os

enunciados aconteceram, possuía como principal objetivo convidar o ouvinte/leitor a participar da informação colocada nas construções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, N. B. As construções subjetivas na modalidade falada mineira, carioca e fluminense. In: CEZARIO, M.M.; FURTADO DA CUNHA, M.A. (Orgs). *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, 2013. p. 129-41

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística Geral*. São Paulo: Nacional/ Universidade de São Paulo, 1976.

_____. *Problema de linguística geral I*. Trad, de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri; revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

CHAFE, W. Evidentiality in English Conversation and Academic Writing. In: CHAFE, W.; NICHOLS, J. (Eds). *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*. Norwood, NJ: Ablex, 1989. Continuum Companion to Historical Linguistics. Londres: Continuum, 2011. p. 271-85

EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive Linguistics*. Na Introduction. Edinburgh University Press, 2006.

KENEDY, E. A visão Funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M.A.; OLIVEIRA, M.R; MARTELOTTA, M.E. *Linguística Funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 11-21

PINHEIRO, D.; FERRARI, L. Linguística Funcional, Linguística Cognitiva e Gramática de Construções: mapeando o campo das abordagens cognitivo-funcionais. *Revista Linguística*, v. 16, Número Especial Comemorativo, p. 595-62, Rio de Janeiro, novembro, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16nEsp.a21492>.

ROSARIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e Abordagem Construcional da Gramática. *Alfa*, rev. linguíst. [online], v. 60, n. 2, p. 233-59, São José Rio Preto, 2016.

TRAUGOTT, E.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

**O PROGRAMA “FÊMEA” NA IMPRENSA BAIANA:
FILOLOGIA, ACERVO E MEMÓRIA**

Andressa Barreto Silva (UFBA)

barreto_andressa1@hotmail.com

Débora de Souza (UFBA)

deboras_23@yahoo.com.br

RESUMO

Almejamos neste trabalho tecer uma leitura crítico-filológica acerca do “Fêmea”, programa exibido pela TV Educativa da Bahia, na década de 1980, do qual a artista baiana Nivalda Costa participou como roteirista, diretora, coautora e apresentadora. No âmbito da Filologia, em sua relação, sobretudo, com a Sociologia dos Textos, a Arquivologia e a História Cultural, para construir a história do “Fêmea” e suplementar a massa documental que constitui o Acervo Nivalda Costa, parte do Arquivo Textos Teatrais Censurados, vinculado ao Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, buscamos realizar diferentes atividades de pesquisa documental, no setor de periódicos da Biblioteca Pública do Estado da Bahia; de digitalização, identificação e catalogação de matérias de jornais; e de estudo crítico-filológico. Em um exercício de leitura ética e política, temos reunido subsídios para dar a conhecer o “Fêmea”, e, por conseguinte, atuar no processo de (re)construção da história e da memória do povo baiano.

Palavras-chave:

Filologia. Programa “Fêmea”. Acervo Nivalda Costa.

ABSTRACT

In this work, we aim to weave a critical-philological reading about “Fêmea”, a program broadcast by TV Educativa da Bahia, in the 1980s, in which the Bahian artist Nivalda Costa took part as scriptwriter, director, co-author and presenter. In the field of Philology, in particular concerning the Sociology of Texts, Archivology and Cultural History, in order to build the history of Fêmea and supplement the documental mass that constitutes Nivalda Costa Collection, a part of the Censored Theater Texts Archive, linked to the Institute of Letters of the Federal University of Bahia, we seek to carry out different activities of documental research, in the periodical section of the Public Library of the State of Bahia; of digitization, identification and cataloging of newspaper articles; and of critical-philological study. In a practice of ethical and political reading, we have gathered subsidies to make “Fêmea” known, and, therefore, to act in the process of (re)construction of the history and memory of the Bahian people.

Keywords:

Philology. “Fêmea” program. Nivalda Costa collection.

1. Introdução

Propomos, neste trabalho, apresentar uma leitura crítico-filológica acerca do “Fêmea”, programa exibido pela TV Educativa da Bahia (TVE Ba), na década de 1980, do qual a artista baiana Nivalda Silva Costa (04 de maio de 1952 – 09 de julho de 2016) participou. Tomamos, para tanto, recortes de jornais pesquisados durante o desenvolvimento do Plano de trabalho intitulado *Afro-Memória e Fêmea no Acervo Nivalda Costa: pesquisa documental e estudo crítico-filológico*⁶⁷, no âmbito do Projeto *Edição e Estudo crítico-filológico de textos de escritoras e escritores baianos*, coordenado pela Prof^a Dr^a Débora de Souza (UFBA), parte dos estudos empreendidos no Grupo de pesquisa Nova Studia Philologica, Equipe Textos Teatrais Censurados (ETTC), coordenada pela Prof^a Dr^a Rosa Borges (UFBA).

Orientamos nosso fazer acadêmico-científico, como mediador editorial, intérprete e crítico, valendo-nos dos pressupostos teóricos da Filologia/Crítica Textual, em uma vertente editorial pragmática (Cf. KASTAN, 2001), na relação com outros saberes, principalmente com a Sociologia dos Textos, investindo em uma concepção mais ampla de texto, a Arquivologia, adotando uma abordagem sociológica do arquivo, e a História Cultural, repensando noções de história, cultura, documento, memória, representação, apropriação e poder.

Nesse exercício de leitura ética e política, que nos permite fornecer subsídios para dar a conhecer o “Fêmea”, suplementar a massa documental que constitui o Acervo Nivalda Costa (ANC), um dos acervos virtuais que compõem o Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC), vinculado ao Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e, por conseguinte, atuar no processo de (re)construção da história e da memória do povo baiano, temos realizado atividades de (i) digitalização, identificação e catalogação de matérias de jornais pesquisadas no setor de periódicos da Biblioteca Pública do Estado da Bahia (BPEB) e (ii) estudo crítico-filológico do material reunido.

⁶⁷ Pesquisa desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UFBA) pela estudante Andressa Barreto Silva, no período de 01 de setembro de 2021 a 30 de agosto de 2022, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

2. Filologia, arquivologia e história cultural em relação: nos bastidores do acervo nivalda costa

Filologia Textual, em sentido estrito, pode ser compreendida como “(...) um feixe de práticas de leitura, interpretação e edição que, a um só tempo, consideram como objeto, de modo indissociável, **língua, texto e cultura**” (BORGES; SOUZA, 2012, p. 21, grifo do autor). Nesse lugar teórico, realizamos uma crítica do texto, “(...) concebida (...) como espaço de produção histórica, linguística, sócio-cultural e política (...)” (BORGES; SOUZA, 2012, p. 47), que se faz na interação entre diversos saberes.

Concentramos nosso trabalho na investigação do texto, em seus aspectos materiais e históricos, enquanto patrimônio cultural escrito de determinada sociedade, por meio das atividades de edição de textos e crítica filológica. Buscamos (re)construir a história do texto, conhecer seus processos de produção, transmissão e recepção, os sujeitos mediadores envolvidos nesses contextos, os movimentos sociais e históricos que atravessam a produção, a rede de sociabilidade dos(as) autores(as), as práticas culturais de leitura e escrita etc.

Estudamos o texto na relação com outros documentos do(s) acervo(s), da tradição direta e indireta, em uma leitura ativa (SAID, 2007 [2004], p. 82), que “(...) implica adentrar no processo da linguagem já em funcionamento nas palavras e fazer com que revele o que pode estar oculto, incompleto, mascarado ou distorcido (...)” (SAID, 2007 [2004], p. 82). O texto é processo, produto e evento social (McGANN, 1983; MCKENZIE, 2005 [1991]), “(...) um centro provisório, um testemunho posto em evidência, não por privilégio ou merecimento, mas por estratégia de leitura e crítica” (BORGES; SOUZA, 2012, p. 23).

Como documento/testemunho de um lugar e de uma época, que, após o crivo do pesquisador, pode vir a tornar-se monumento e remeter ao passado (LE GOFF, 1990a), “(...) [o] texto deixa de ser um fim em si mesmo da tarefa filológica” (SPINA, 1977, p. 77), propiciando o (re)conhecimento de documentos e sujeitos, a revisão de narrativas e de discursos, a atualização da memória de um povo.

Para tanto, investimos em uma abordagem dialógica, conforme especificidade do objeto de estudo e propósito do pesquisador. No nosso estudo, visando construir, ler e interpretar documentos do ANC-ATTC, tecemos uma relação entre Filologia e outros saberes, dentre os quais destacamos a Sociologia dos Textos, a Arquivologia e a História Cultu-

ral.

Em uma perspectiva sociológica, atravessada por problematizações feitas, principalmente, por Foucault e Derrida, adotamos “arquivo” “(...) como metáfora do cruzamento entre memória, saber e poder; como construto político que produz e controla a informação, orientando a lembrança e o esquecimento (...)” (HEYMANN, 2012, p. 24). Entendemos “acervo” como um “(...) conjunto de documentos em papel ou em objetos que testemunham a vida e a obra de um escritor (...)” (BORDINI, 2012, p. 119), “(...) vestígios de um processo criativo, de condições de produção e recepção, de peculiaridades de vidas humanas tornadas texto, ameaçados pelo fluir da História (...)” (BORDINI, 2012, p. 119).

Pensamos “história”, “cultura” e “documento” a partir da Nova História Cultural, corrente historiográfica surgida nos anos 1970, que reivindicou a renovação de todo o campo da história, empreendendo críticas tanto às noções de “fato” e de “documento” quanto à função social do historiador, sujeito que constrói o objeto histórico, voltando-se para uma multiplicidade de documentos até então desprezados, ignorados, documentos de todos os homens, de todas as culturas (Cf. LE GOFF, 1990b).

Interessa, nessa abordagem, a partir de tais documentos, “(...) identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002 [1982], p. 16-17), bem como a atuação dos sujeitos produtores, mediadores e receptores envolvidos. Comunicação, representação, prática e apropriação, atravessadas pela noção de poder, constituem a base dessa perspectiva histórico-cultural.

O pesquisador filólogo participa do processo de representação do mundo na seleção, na edição e no estudo de textos, atuando na difusão de documentos e produção de sentidos. A materialidade do texto/documento é alterada ao longo do processo de transmissão, havendo apagamento e produção de sentidos, em uma sobreposição de camadas que (re)orientam a construção de leituras (Cf. CHARTIER, 2002); isso ocorre principalmente na era digital, em que se configuram novas formas de textualidade, virtuais, digitais e digitalizadas.

Nesse sentido, temos trabalhado na construção e na organização do ANC-ATTC e no estudo crítico-filológico dos documentos ali reunidos. O acervo conta com mais de trezentos documentos digitalizados (contos, poemas, textos teatrais, matérias de jornal, documentos da Cen-

sura, dentre outros), provenientes de diferentes arquivos e instituições de guarda (Cf. SOUZA, 2019), referentes à produção intelectual da artista, dramaturga e diretora baiana Nivalda Costa, mulher negra que atuou de forma significativa no teatro, na literatura e na televisão, sobretudo no período de 1970 a 1990.

No campo da televisão, destacamos a participação de Nivalda Costa no programa televisivo *Fêmea*, produzido pela TVE Ba, na década de 1980, em âmbito local. Em um momento de entrevista a membros da ETTC, Nivalda Costa disponibilizou, para consulta e digitalização, um recorte de jornal acerca do referido programa, datado de 1987, conservado em seu arquivo pessoal (Cf. SOUZA, 2012).

Nesse recorte de jornal encontramos uma matéria com informações sobre o “Fêmea” e a participação de Nivalda Costa como uma das diretoras do programa (Cf. DANTAS, 1987a), o que orienta leituras acerca da representatividade daquela mulher na produção televisiva local, na sociedade e nos movimentos sociais das décadas de 1980 e 1990. Nessa matéria, que integra a coluna assinada por Marcelo Dantas, parte da seção “Televisão”, constrói-se uma imagem de Nivalda Costa como intelectual e mediadora cultural, por meio do cruzamento entre as linguagens visual e verbal. O recorte encontra-se colado em uma folha de ofício na qual há inscrições manuscritas autorais, à caneta esferográfica, em tinta preta, quanto à data, “Dez 1987”, e ao nome do veículo de divulgação, “Jornal da Bahia” (Cf. SOUZA, 2019).

Para construir um conhecimento sobre o programa, considerando sobremaneira a atuação de Nivalda Costa, e suplementar a massa documental que constitui o ANC-ATTC, no que tange a essa produção, temos realizado, de acordo com o supracitado plano de trabalho de Iniciação Científica, as atividades de:

a) leitura, fichamento e discussão de textos referentes à Filologia e a outros conhecimentos postos em interação;

b) pesquisa no setor de periódicos da BPEB⁶⁸ acerca do “Fêmea”, consultando os jornais⁶⁹ *Tribuna da Bahia*, *Jornal da Bahia*, *A Tarde* e

⁶⁸ Buscamos também realizar pesquisa no acervo da TVE Ba, contudo, conforme o Centro de Documentação (CEDOC) da instituição, não há naquele espaço documento/registo acerca do programa “Fêmea”.

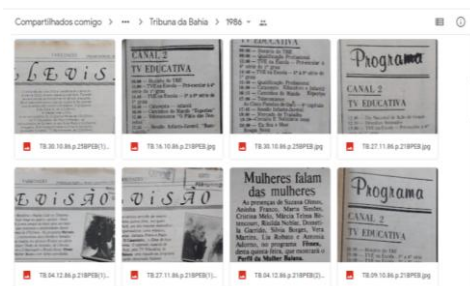
⁶⁹ Muitos jornais conversados no acervo da BPEB apresentam desgaste devido à ação do tempo e às formas de conversação e manuseio dos mesmos. Há danificações e fissuras

Diário de Notícias, dos anos de 1985, 1986 e 1987;

c) digitalização das matérias e roteiros de divulgação/programação encontrados, textos de imprensa sobre o programa e suas repercussões na sociedade baiana;

d) sistematização do material digitalizado em uma pasta de arquivo no Google Drive (Cf. Figura 1), identificando nome do jornal (Tribuna da Bahia (TB)), data de publicação (dia, mês e ano), página (p.) e acervo de proveniência, por exemplo, TB.30.10.86.p.25BPEB, para posterior catalogação por série e subsérie, produção de ficha-catálogo, conforme organização proposta para os acervos do ATTC (Cf. SANTOS, R. 2018), e inserção de tais documentos no ANC-ATTC.

Figura 1: Pasta de arquivos no *Google drive*.



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Além disso, confeccionamos um quadro esquemático para registro de contatos dos profissionais envolvidos na produção do programa, a partir da consulta aos periódicos e pesquisa em sites e redes sociais, visando, posteriormente, a realização de entrevista.

2.1. O programa *Fêmea* na imprensa baiana: por uma leitura crítico-filológica

Produzido e apresentado pela TVE Bahia, às 22h20min, durante as quintas-feiras, o programa televisivo *Fêmea* estreou na emissora baiana no dia 06 de março de 1986 (TV EDUCATIVA, 1986). Durante os primeiros meses de sua exibição, de março a junho do referido ano, a

oriundas do ressecamento do suporte, marcas de grampos, manchas e corrosões, e documentos incompletos, faltando páginas.

produção semanal era reprisada aos sábados à tarde, às 13h30min (TVE ALTERA..., 1986). Em seus seis quadros, o programa promovia espaços para reportagens e fomentava discussões de variados temas e assuntos concernentes à mulher (MULHERES..., 1986), em perspectiva social, cultural e política.

Em relação aos quadros, em “Mulher do povo”, abordavam-se profissões ocupadas por mulheres, dentro e fora de casa, sua participação no mercado de trabalho e a concorrência com os homens; em “O homem comanda”, tinha-se um quadro culinário em que homens elaboravam especialidades na cozinha; em “Comportamento”, promoviam-se discussões concernentes, sobretudo, a moda, estilo e trajeito femininos; em “SOS Corpo”, focava-se na saúde da mulher; “Em Pauta”, tinha-se um espaço dedicado à discussão e ao debate de questões pertencentes a diversas esferas, envolvendo mulheres e homens; em “Anti-Cinderela”, realizavam-se entrevista e homenageavam-se personalidades femininas (A ESTREIA..., 1986; FÊMEA..., 1986).

A atração local, cuja proposta era “(...) veicular assuntos de interesse da mulher e da comunidade em geral, confrontar opiniões de homens e mulheres, com debates e entrevistas” (A ESTREIA..., 1986, p. 3), durante seu primeiro ano de exibição, sofreu duras críticas da imprensa da época, não sendo avaliada como uma “boa opção para as noites de quinta-feira” (FÊMEA II..., 1986, p. 11). Entretanto, os críticos recomendavam-no e atestavam a sua relevância devido ao “(...) grande esforço da produção e da apresentadora Marlene Cury, em mostrar a realidade da terra” (FÊMEA II..., 1986, p. 11). A equipe de produção era composta por Bete Marques e Maria Rivas, participavam da direção Deolindo Checcucci (OS SEGREDOS..., 1986) e Nivalda Costa (Cf. DANTAS, 1987a), que também atuou como coautora (Cf. PINHEIRO, 1986).

Entre os meses de janeiro e fevereiro de 1987, o “Fêmea” apresentou retrospectivas de momentos marcantes do programa, com depoimentos, entrevistas e cenas sempre centrados na figura feminina (Cf. DANTAS, 1987b). Entre os conteúdos reprisados, tinham-se as entrevistas com mulheres de destaque na Bahia, à época, como a cantora e criadora do Troféu Caymmi, Marilda Santana; a então Deputada Federal, eleita pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Lídice da Mata; a advogada dos direitos humanos, Ronilda Noblat; Dona Canô, mãe de Caetano Veloso e Maria Bethânia; Dona Lúcia Rocha, mãe de Glauber Rocha, além de personalidades reconhecidas nacionalmente, como a escritora Zélia Gattai e as atrizes Fernanda Montenegro, Irene Ravache, Bibi Ferreira e

Dercy Gonçalves (Cf. DANTAS, 1987c; TELEVISÃO, 1987).

Encerrando o ciclo de reapresentações, em 19 de fevereiro de 1987, o programa faz a sua (re)estreia em uma nova fase que, de acordo com o crítico Marcelo Dantas (1987e, p. 13), “[foi] mais dinâmica e até experimental, com vários quadros abordando assuntos diversos e linguagens diferentes”. Após passar por essa reformulação geral, o “Fêmea” foi se firmando como a mais instigante e criativa produção da televisão local, com a valorização de talentos emergentes na Bahia (Cf. DANTAS, 1987a).

Nessa nova fase, com direção geral de Deolindo Checucci, produção de Maria Rivas e roteiro final de Nivalda Costa (Cf. DANTAS, 1987c), a mudança mais perceptível no projeto foi em relação a sua estrutura, que passou a ser composta por um novo esquema de quadros independentes, com características próprias e temáticas variadas, mas que, de algum modo, estavam sempre ligados à mulher (Cf. DANTAS, 1987c; 1987a).

Tinham-se os seguintes quadros: Mulheres de TV, em que se realizavam entrevistas com profissionais da televisão baiana; Estranha Lucidez, eram apresentadas reportagens sobre o dia a dia da cidade de Salvador; Fêmea Arte, com espaço dedicado à exibição do trabalho de mulheres na Bahia e suas expressivas contribuições às artes plásticas; Momento arco-íris, com foco no talento de artistas locais; além dos quadros O que elas querem saber deles, Clip Moda e Cordel Urbano (Cf. DANTAS, 1987a; 1987e; 1987f). Para cada um desses quadros, responsáveis por mostrar as “(...) facetas diferentes e versões originais da equipe que realiza[va] o programa” (DANTAS, 1987a, p. 13), tinha-se um apresentador diferente, entre eles, Deolindo Checucci, Marlene Cury, Mércia Queiroz, Nivalda Costa, Raimundo Chagas e Valber Carneiro (Cf. DANTAS, 1987b; 1987c).

Dois meses depois de sua reestreia, embora recomendado pela crítica jornalística, o “Fêmea” foi tirado do ar em abril de 1987. Seu cancelamento se deu devido à implantação de uma nova gestão na TVE Bahia (EM CENA..., 1987), que incorporou mudanças na programação da emissora, dando destaque a programas ao vivo para que, dessa forma, os telespectadores pudessem participar ativamente dos debates, através de telefonemas ou assistindo à realização ao vivo (Cf. COMPROVANDO..., 1987).

A TVE Bahia, emissora responsável pela produção e exibição do

Fêmea, faz parte da estrutura do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB), local onde Nivalda Costa trabalhou entre os anos 1985 e 1992 (COSTA, 2014), vinculado à Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Inaugurada em 09 de novembro de 1985, a TVE Bahia é uma emissora com finalidade pública de promover a cultura local, para além de suas funções educacionais. Leiamos:

A TVE trará aos baianos uma novidade: ao invés de anúncios comerciais, vai apresentar, no intervalo da programação, clips literários com poetas, escritores e artistas baianos e vinhetas sobre locais da cidade, a exemplo do que já é feito na Rádio Educadora. Carlos Alberto Simões explica que, com a inauguração da TV Educativa, o Irdeb completa o projeto de ser o maior centro de tecnologia educacional do país. (IRDEB mostra..., 1985, p 5)

Destacamos o compromisso da emissora com a educação, formação, dos telespectadores, bem como sua dedicação em promover a cultura local. Desde a inauguração, a proposta da TVE Ba tem sido priorizar os setores da arte, cultura, serviços e os principais fatos que marcaram o dia a dia de Salvador, criando documentários, reportagens especiais, produções didáticas e coberturas jornalísticas, com o propósito de reconhecer e divulgar o talento dos artistas baianos e a cultura local (TV EDUCATIVA..., 1985). Segundo Carlos Alberto Simões que foi, na época, diretor-executivo do IRDEB e responsável pela implantação da TV Educativa na Ba, instruir/educar a comunidade seria papel principal dos meios de comunicação.

De acordo com Simões (1985),

'[a] comunicação pode ser um instrumento de legitimação de estruturas sociais e de governos, como também a força que os contesta e os transforma. Ela pode ser o veículo de auto-expressão e de relacionamento das pessoas, mas também pode ser sutil recurso de opressão psicológica e moral. Através da comunicação a humanidade luta, sonha, cria, beleza, chora, ama'. (SIMÕES, 1985, p. 19)

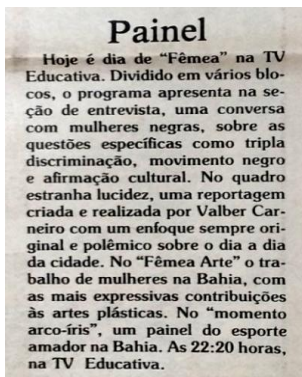
Essa perspectiva de Simões (1985), atrelada aos interesses da TVE Ba, coaduna com pressupostos ideológicos de Nivalda Costa. Ambos enxergavam a informação e a cultura como ferramenta para difundir saberes e transformar seres humanos. Conforme Souza (2019), nos documentos reunidos no ANC,

[...] há indícios de um trabalho social e político de validação da arte e da cultura, empreendido por Nivalda Costa, por meio de estudos e pesquisas, como principal procedimento de luta social, como prática de cidadania, de um projeto inscrito na sua trajetória, de natureza micropolítica, direcionado às camadas populares. (SOUZA, 2019, p. 214)

Ao atuar no “Fêmea”, como diretora, coautora, roteirista e apresentadora, Nivalda Costa fomentou espaços diversificados para discussões e práticas de conhecimento, construindo saberes e incitando ações, na década de 1980. No programa “Fêmea”, promoveram-se pautas, discussões, reflexões referentes à mulher, relacionadas a aspectos sociais, culturais, econômicos, raciais, étnicos etc., contribuindo para a formação de uma racionalidade e sensibilidade mais ampla do povo baiano.

Em um dos blocos do programa exibido no dia 06 de abril de 1987 (Cf. Figura 2), promoveu-se “uma conversa com mulheres negras, sobre as questões específicas como a tripla discriminação, movimento negro e afirmação cultural” (DANTAS, 1987f).

Figura 2: Recorte do *Jornal da Bahia* sobre o programa “Fêmea”.



Fonte: Dantas, 16 abr. 1987, p. 13. Acervo da BPEB.

Nivalda Costa evidenciou, em diferentes momentos, que a sua luta era contra as relações desiguais de poder e de desrespeito aos direitos humanos, contra toda e qualquer forma de desigualdade manifestada na sociedade, tendo em conta o inerente enlace entre as instâncias étnico-racial, sexual, de gênero, econômica, social, cultural e política (Cf. SOUZA, 2019). A sua atuação no “Fêmea” é mais um testemunho do seu compromisso e envolvimento na luta a favor da igualdade de direitos entre os seres humanos, neste caso, em especial, de gênero.

Em uma matéria de jornal datada de 1986, Nivalda Costa posiciona-se:

[c]om a mulher se dará a transformação da sociedade. Os homens já

provaram que falharam em todos os aspectos. E no futuro as grandes sociedades vão ter que irremediavelmente ficar com as mulheres. Todas as grandes conquistas dos homens, na tecnologia, informática, indústria bélica, nos remetem à morte, à destruição. A mulher não teria esse espírito belicista, esse exemplo de construção para a guerra. Com raríssimas exceções, a mulher estaria mais ligada na proposta de vida, de resolução dos problemas cruciais da humanidade. (PINHEIRO, 1986, p. 11)

De acordo com a artista, “[a] luta da mulher não é contra o homem, mas contra as ideologias machistas e o homem também é vítima dessas ideologias” (PINHEIRO, 1986, p. 11). Esse posicionamento ideológico da intelectual negra, reiterado pela visão da antropóloga quanto ao ser humano, fica explícito em suas produções artísticas, nos campos da literatura, da televisão e do teatro, nas quais proporciona um espaço de relação e de reflexão, em um discurso político e engajado.

Nivalda Costa reconhecia que a mulher negra é duplamente marginalizada e apontava a necessidade de conscientização e luta por um espaço da/na sociedade. Na supracitada matéria, ela afirmou: “[s]er mulher negra é sinônimo de ser guerreira” (PINHEIRO, 1986, p. 11), levando-nos a refletir sobre racismo, preconceito, representação, representatividade, sobre modos de ser, estar e interpretar o mundo.

Na matéria “Mulheres falam das mulheres” (Cf. Figura 3), registra-se informação sobre um debate entre mulheres, no programa *Fêmea*, a partir do qual se busca traçar o “Perfil da Mulher Baiana” (Cf. MULHERES, 1986).

Figura 3: Recorte do jornal *Tribuna da Bahia* sobre o programa *Fêmea*



Fonte: Jornal *Tribuna da Bahia*, 04 dez. 1986, p. 21. Acervo da BPEB.

Nesse movimento, diferentes mulheres, em uma roda de conversa,

falam de mulheres, ou seja, falam delas mesmas, de suas vivências, valores, vidas, provocando outros sentidos nas lutas de representações. Representação, como instrumento operatório adotado por grupos sociais, envolve condições, dispositivos e práticas em um processo de produção de sentidos, “(...) num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (CHARTIER, 2002 [1982], p. 17). “Poder” pode ser compreendido como “(...) malha de relações de exploração/dominação/conflito que se configuram entre as pessoas na disputa pelo controle do trabalho, da ‘natureza’, do sexo, da subjectividade e da autoridade” (QUIJANO, 2009, p. 100).

Esse processo está diretamente relacionado à construção do mundo social e, por conseguinte, à figuração de identidades. Os pesquisadores participam dessa configuração social quando, no estudo em e/com arquivos e acervos, com documentos de arquivo, fazem escolhas, intervenções e mediações, analisam textos, constroem discursos, propagam narrativas e atualizam sentidos.

3. Considerações finais

O trabalho filológico empreendido tem-se construído no diálogo com outros saberes, sobretudo, com a Sociologia dos Textos, a Arquivologia e a História Cultural, por meio dos quais é possível desenvolver uma leitura crítico-interpretativa dos documentos reunidos no ANC e colocar em cena manifestações da cultura baiana. Dentre tais documentos, destacamos os textos de imprensa na construção da leitura apresentada, reconhecendo-os em seus aspectos materiais, linguísticos, literários, socioculturais e históricos, importantes para tecermos considerações a respeito da TVE Ba, em geral, e do programa *Fêmea*, em especial, no que tange ao projeto estético e ideológico, à recepção da crítica jornalística/televisiva e, por conseguinte, ao impacto na sociedade baiana, à época.

Por meio do “*Fêmea*”, artistas baianos criaram um espaço de discussão sobre a mulher, em perspectiva social, cultural e política, promoveram uma ação socioeducativa e cultural, possibilitando ao público pensar e problematizar questões de gênero e políticas públicas. Pesquisar textos de imprensa sobre o referido programa, reunindo subsídios para construir um conhecimento, bem como suplementar a massa documental que constitui o ANC, permite-nos atuar no processo de (re)construção da história e atualização da memória do povo baiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDINI, Maria da Glória. A função memorial dos acervos em tempos digitais. In: TELLES, C.M.; SANTOS, R.B. dos. (Org.). *Filologia, críticas e processos de criação*. Curitiba: Appris, 2012.

BORGES, Rosa; SOUZA, Arivaldo Sacramento de. Filologia e edição de texto. In: BORGES, R. et al. *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012. p. 15-59

CHARTIER, Roger. Morte ou transfiguração do leitor?. In: _____. *Os Desafios da escrita*. Trad. de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002. p. 101-23

_____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Algés, Portugal: DiFel, 2002 [1982].

HEYMANN, Luciana Quillet. *O lugar do arquivo: a construção do legado de Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2012.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: EDUNICAMP, 1990a.

LE GOFF, Jacques. A história nova. In: _____. (Org.). *A História Nova*. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990b. p. 25-64

MCKENZIE, Donald Francis. *Bibliografía y sociología de los textos*. Trad. de Fernando Bouza. Madrid: Akal, 2005 [1991].

MCGANN, Jerome J. *A Critique of Modern Textual Criticism*. Chicago: University of Chicago Press, 1983.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M.P. (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina/CES, 2009. p. 72-117

SAID, Edward. O regresso à filologia. In: _____. *Humanismo e crítica democrática*. Trad. de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia das Letras, 2007 [2004]. p. 80-109

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina/CES, 2009.

SANTOS, Rosa Borges dos. Estudos crítico-filológicos: teorias e práticas editoriais. In: XXII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2018, *Cadernos do CNLF*, v. 22, n. 3. p. 494-503, Rio de Janeiro: CiFEFil, 2028. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxii_cnlf/. Acesso em:

28 ago. 2021.

SOUZA, Débora de. BORGES, Rosa. História e memória das resistências negras na Bahia a partir do Acervo Nivalda Costa. *Acervo*, v. 33, n. 2, p. 208-28, Rio de Janeiro, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://revista.arquivonacional.gov.br/>. Acesso em: 05 set. 2020.

_____. *Série de Estudos Cênicos sobre poder e espaço, de Nivalda Costa*: arquivo hipertextual, edição e estudo crítico-filológico. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. 449f + volume digital. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29881>. Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. *Aprender a nada-r e Anatomia das feras, de Nivalda Costa*: processo de construção dos textos e edição. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. 251f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8528>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SPINA, Segismundo. *Introdução à Edótica: Crítica Textual*. São Paulo: Cultrix, 1977.

Outras fontes:

A ESTREIA de “Fêmea”. *A Tarde*, Salvador, p. 3, 2 mar. 1986. Acervo da Biblioteca Pública do Estado da Bahia.

COMPROVANDO competência. *Tribuna da Bahia*, Salvador, p. 3, 22 abr. 1987. Acervo da Biblioteca Pública do Estado da Bahia.

COSTA, Nivalda Silva. *Currículo Lattes*. 06 maio 2014. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3278285296716471>. Acesso em: 13 maio 2021.

DANTAS, Marcelo. Criatividade múltipla. *Jornal da Bahia*, Salvador, 19 mar. 1987a Televisão, p. 13.

_____. Movimentação em fêmea. *Jornal da Bahia*, Salvador, 26 fev. 1987b. Televisão, p. 13.

_____. Mudando fêmea. *Jornal da Bahia*, Salvador, 5 fev. 1987c. Televisão, p. 13.

_____. Mulheres. *Jornal da Bahia*, Salvador, 29 jan. 1987d. Televisão, p. 13.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. Multifêmea. *Jornal da Bahia*, Salvador, 19 fev. 1987e. Televisão, p. 13.

_____. Painel. *Jornal da Bahia*, Salvador, 16 abr. 1987f. Televisão, p. 13.

_____. Reprise dos destaques. *Jornal da Bahia*, Salvador, 22 jan. 1987g. Televisão, p. 13.

EM CENA: a importância da arte. *Jornal da Bahia*, Salvador, 12-13 jul. 1987. Bahia na TV, p. 15.

FÊMEA e a carne. *Jornal da Bahia*, Salvador, p. 11, 9 out. 1986.

FÊMEA II. *Jornal da Bahia*, Salvador, p. 11, 20 set. 1986.

IRDEB MOSTRA programação que a TVE vai levar ao ar. *Tribuna da Bahia*, Salvador, p. 5, 8 ago. 1985.

MULHERES falam das mulheres. *Tribuna da Bahia*, Salvador, p. 21, 4 dez. 1986.

OS SEGREDOS de Irene. *Jornal da Bahia*, Salvador, p. 2, 30 jul. 1986.

PINHEIRO, Shirley. A poesia de uma guerreira. *Jornal da Bahia*, Salvador, 6 dez. 1986. Mulher, p. 11.

SIMÕES: “somente as emissoras oficiais tentam educar”. *Tribuna da Bahia*, Salvador, p. 19, 16 out. 1985.

TELEVISÃO. *Tribuna da Bahia*, Salvador, 29 jan. 1987. Variedades, p. 21.

TV EDUCATIVA: uma nova opção de lazer e cultura. *Tribuna da Bahia*, Salvador, p. 24, 9 nov. 1985.

TV EDUCATIVA. *Tribuna da Bahia*, Salvador, p. 20, 6 mar. 1986. Programação.

TVE ALTERA programação. *Jornal da Bahia*, Salvador, p. 3, 8 mar. 1986.

**O ROMANCE POLICIAL NA CONSTRUÇÃO
DA APRENDIZAGEM JUVENIL A PARTIR DA SÉRIE LUPIN**

Daise Alves (UFNT)

daiseadv@hotmail.com

Andrea Martins Lameirão Mateus (UFNT)

andreamateus@uft.edu.br

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFNT)

peel@ufnt.edu.br

RESUMO

O artigo em questão é dedicado ao estudo da formação do conhecimento no ensino-aprendizagem formal de jovens, a partir da literatura criminal, tomando por objeto de estudo a série policial *Lupin*, lançada pela *Netflix*, em janeiro de 2021, com indicação de público-alvo a partir dos 16 anos de idade. O objetivo deste artigo é analisar a relação do filme, classificado como pertencente ao gênero policial, com o texto literário, como instrumentos educativos na formação de jovens leitores, enquanto sujeitos em desenvolvimento. Após as pesquisas, verificou-se que o filme pode alcançar e estimular o gosto pela leitura, mostrando ao telespectador histórias de vida, vivências, diversidades temáticas e experiências subjetivas para com a literatura. O estudo foi realizado através da metodologia bibliográfica e documental, a partir de referências teóricas pertinentes à matéria, bem como da análise de série nos aspectos cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos.

Palavras-chave:

Aprendizagem. Ficção. Gênero Policial.

ABSTRACT

The article in question is dedicated to the study of knowledge formation in the teaching-learning of young people from criminal literature, taking as its object of study the police series *Lupin*, released by *Netflix* in January 2021, with indication of the target audience from 16 years of age. The aim of this article is to analyze the relationship of the film classified as a detective novel genre as an educational instrument in the formation of young readers, as subjects in development. After the research, it was found that the film can reach and stimulate a taste for reading, showing the viewer life stories, experiences, thematic diversity and subjective experience with literature. The study was carried out using bibliographic methodology, documentary from theoretical references relevant to the subject, and series analysis in the aspects digital culture, multiliteracies and new literacies.

Keywords:

Fiction. Learning. Police Genre.

1. Introdução

A criança, desde a infância, é incentivada a partir de estímulos provocados pela literatura infantil, por meio de contos e fábulas, o que pode provocar o gosto pela leitura e a inquietação pelas descobertas, desenvolvendo, ainda, a imaginação. Na fase da adolescência, as leituras juvenis contemplam diferentes gêneros, estilos e culturas próprias para a idade, sejam contemporâneos ou históricos, regionais ou nacionais, trazendo percepções das múltiplas visões de mundo e acompanhando os estudantes desde as séries iniciais ao Ensino Fundamental e Médio.

Pela leitura, o grau de envolvimento com um tema instigador pode transportar o leitor para outras buscas e descobertas, fazendo com que se apaixone pela narrativa e pela arte literária. Eis um desafio da literatura: transformá-la em fonte de prazer com o abandono da leitura por obrigação; o objetivo não pode ser apenas o de cumprir planejamentos e conceder notas.

Ensinar, utilizando-se da prática de leituras literárias, estimula a imaginação, o conhecimento, as vivências intelectuais e as atividades lúdicas, permitindo ir além da função comunicativa da linguagem verbal e reconhecendo o papel transformador da experiência com a arte.

Por outro lado, desenvolver o gosto pela literatura traz para o leitor o conhecimento de gêneros literários, incentivando a análise dos elementos constitutivos das narrativas, como tempo, espaço, personagens etc.; além de fomentar o gozo por desvendar as complexidades e os mistérios da história, tornando os sujeitos hábeis e desenvolvendo-os no seu processo de formação cognitivo.

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a leitura é analisada em sentido amplo. Além do texto escrito, inclui imagens estáticas ou em movimento, como filmes, vídeos e músicas (BRASIL, 2017).

O objetivo deste artigo é analisar a relação da narrativa de filmes classificados como gênero policial com a formação de jovens leitores. Nessa perspectiva, entendendo que os jovens no Ensino Médio são estudantes em desenvolvimento, questiona-se o que segue: como os filmes do gênero policial podem contribuir na formação dos jovens leitores?

Para alcançar o objetivo proposto numa perspectiva teórico-prática da educação literária, foi analisada a série *Lupin*, lançada pela plataforma de *streaming Netflix*, dividida em duas partes, com cinco capítulos cada uma, estreada no período pandêmico de 2021.

Arsène Lupin é um personagem criado pelo escritor francês Maurice Leblanc, no século XX, cujo lançamento do primeiro livro ocorreu em 1907 com o título “Arsène Lupin, gentleman-cambrioleur”, traduzido para o português como “Arsène Lupin, o ladrão de casaca” ou “Arsene Lupin, ladrão cavalheiro”.

A série está dividida em duas partes, com dez episódios no total, sendo classificada pela empresa de streaming como pertencente aos gêneros série de mistério e série policial. Conta a história de Assane Diop, personagem interpretado pelo ator Omar Sy. Diop, que busca vingança por seu pai, acusado injustamente pelo furto de um colar valioso. A inspiração para a trama da vingança vem das aventuras narradas de Arsene Lupin, no livro “Arsène Lupin, o Ladrão de Casaca”, do escritor Maurice Leblanc.

A pesquisa se justifica pelo estudo das histórias criminais, especificamente no que se relaciona às narrativas que apresentam argumentações e evidências, pois, com linguagem diversa do espaço escolar, esses processos podem enriquecer o conhecimento do jovem, permitindo que agregue significados para a vida real e que entenda criticamente o que a narrativa oferece. A literatura enriquece a percepção de visões variadas de mundo e a capacidade analítica em relação aos processos narrativos que compõem o enredo. Não se busca fazer a análise fílmica, mas permitir um olhar para a importância de se utilizar obras cinematográficas para a formação do jovem leitor, objetivando desafios na construção e na execução de práticas educacionais dirigidas para a transformação do leitor, para a sua constituição como leitor-fruidor.

O estudo tem como objeto de análise a série Lupin, que explora, por meio do gênero literário de narrativa policial, temas como crimes, vinganças, injustiças, investigações, disfarces, permitindo que o jovem possa se sentir contemplado pela linguagem cinematográfica, seduzido por sons e imagens; sendo, então, capaz de produzir sentido, de analisar criticamente a narrativa e de compreender aspectos da vida real, opinando sobre os acontecimentos explorados e lhes dando significados.

A pesquisa se desenvolve nas áreas da cinematografia, da literatura e da educação, com metodologia bibliográfica, por meio de autores renomados; documental, com apoio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e com análise cinematográfica, calcada na série Lupin.

2. O que é o gênero policial?

O romance é uma forma literária moderna, com liberdade criativa, envolvendo aventuras, com um enredo bem dinâmico e cuja tipologia pode depender da temática abordada; no caso em questão, temos um romance policial, e sua classificação está vinculada à imagem do personagem principal. Com essas características criminais, bem atuais e dinâmicas, o romance tem mercado editorial e um público-alvo variado e vasto.

O romance policial foi criado por Edgar Allan Poe em *Os crimes da Rua Morgue*, no ano de 1841, inserindo o detetive Auguste Dupin nas narrativas, sendo seguido por criações famosas, com detetives consagrados, como Sherlock Holmes, de Sir Arthur Conan Doyle; como o detetive Poirot, de Agatha Christie; e como Arsène Lupin, de Maurice Leblanc.

A literatura do crime ficcional está baseada em crimes misteriosos, detetives estimulantes e criminosos instigantes. Nesses casos, a investigação conduzida pelo detetive, durante a narrativa, examina o mistério, os dados como a hora e o local dos crimes, o perfil do criminoso e o tipo de crime, objetivando ajudar os agentes da lei a desvendar e capturar o criminoso.

Uma razão pela qual a ficção é uma necessidade humana é que ela satisfaz muitas necessidades conscientes e inconscientes. Ela seria importante se tocasse apenas a mente consciente, como a escrita expositiva. Mas a ficção também é importante porque, além disso, toca o inconsciente. (ADLER; DOREN, 2010, p. 228)

O perfil do detetive, apresentado inicialmente por Poe, baseia-se em características como “caráter analítico, racional, capacidade de encontrar a resolução de um enigma pela lógica, pelo raciocínio, a partir de um método de investigação próprio” (MASSI; CORTINA, 2009, p. 522); de tal forma que a figura do detetive é fundamental para o romance policial, devendo as ações serem acompanhadas de medo e de suspense, seguindo uma linha investigativa.

Os autores citados observam a existência do romance policial tradicional e do romance contemporâneo. No romance tradicional, são necessários à trama os seguintes aspectos: o criminoso, a vítima e a participação do detetive. No romance policial contemporâneo, apresenta-se outro padrão: “o crime não é o estopim do enredo e o fazer do detetive não se centra apenas na descoberta da identidade do criminoso”, de forma

que a abordagem é direcionada para as consequências do crime, podendo explorar temas paralelos (MASSI; CORTINA, 2009, p. 523-4).

Os livros policiais são descritos de forma objetiva, com o uso da primeira pessoa ou em terceira pessoa, sendo comum o uso de um narrador, podendo ser uma personagem observadora, ressaltando o mistério a ser desvendado. Além disso, a presença de um repertório lexical específico corrobora com o clima de enigma e suspense.

Com relação ao tempo da narração, o romance clássico (de enigma) está envolvido no passado, enquanto no romance *noir* se utiliza mais o tempo presente (Cf. PEREIRA, MAGALHAES, 2019).

3. A narrativa imagética do romance policial na série *Lupin*

No romance, de modo geral, o mundo dos personagens se apresenta de forma ambígua, cheio de incertezas, dúvidas, e não como uma verdade. No romance policial tradicional, o detetive era apresentado como alguém de inteligência extraordinária. No romance policial contemporâneo, o detetive pode ser alguém comum, um policial ou um detetive profissional, de modo que os motivos para a elucidação do enigma são variados.

Através do cinema, a leitura de romances é valorizada sob a perspectiva de novos olhares, sendo que a linguagem cinematográfica permite que o imaginário social aconteça. Dessa forma, para estabelecer a presente reflexão sobre ensino–aprendizagem de jovens, foi escolhido o filme *Lupin*, baseado em literatura criminal, no formato de série.

A série começa explorando uma situação trágica, a prisão injusta e a morte do progenitor Babaká, criando “problemas mais angustiantes, como isto (ou o medo disto) ocorre na vida real” (BETTELHEIN, 2002, p. 7), e fazendo com que o protagonista prove ser capaz de desvendar todo o mistério em torno do crime, colocando um dilema a ser explorado.

No caso desta série, o mal a ser explorado é um roubo de um colar a partir da acusação injusta de um empregado de confiança. Para Zilberman (2005, p. 111), a narrativa policial “não apresenta facilidades, mesmo quando se trata de ficção para crianças”, devendo seguir regras próprias ao modelo literário escolhido, e ainda, garantir o interesse do leitor de acordo com a faixa etária.

Na escolha de personagens, como o investigador, deve haver uma cautela para o uso da linguagem direcionada ao público jovem, pois a investigação de crimes envolve temas jurídicos e muita complexidade. No caso da série, a investigação do crime ocorre pela própria polícia e pelo protagonista, que vai de ladrão a investigador.

Zilberman (2005) estabelece que a literatura policial apresenta requisitos como a consumação do crime e a linha da investigação que deve ser conduzida por um detetive habilitado. Na série, nas primeiras cenas do capítulo 1, é construída uma narrativa criminal para o espectador atento, com um tema que possa ser explorado e que seja conhecido por ele, com o uso de uma linguagem acessível à idade de nosso público-alvo. O narrador, no romance criminal aqui explorado, é homodiegético; fazendo parte da história, é um dos protagonistas da narrativa. Portanto, narra os fatos conforme recorda: o que percebeu, o que viu, a partir de seu próprio ponto de vista.

O crime de roubo do colar é o tema central, mas outros crimes vão ocorrendo durante a série, como assassinatos. Como o vilão do romance não respeita, como diz Zilberman (2005, p. 111-12), “normas éticas, técnicas ou legais”; em *Lupin*, é estabelecido um jogo de adivinhação, qual será mesmo o vilão, já que o personagem principal é um ladrão que tem ética e tecnicidade legal.

A construção do enredo policial traz como principais atores os seguintes personagens: o protagonista que domina toda a narrativa durante a série; o vilão perigoso, rico, que sequestra, assassina e apresenta dupla face: a de um pai bom e idoso, um homem sociável, que mantém outra face obscura e criminoso; a vítima que se suicidou por sentir-se injustiçada; o sistema de investigação representado pelo Estado através da polícia, cujos detetives seguem uma série de pistas; dentre os detetives, uma jovem complementa o quadro de investigadores.

A presença feminina em enredos pertencentes ao gênero policial não deixa de apontar a crescente participação da mulher na sociedade e na constituição do público leitor, que irá preferir obras que oferecem padrões fáceis de identificação, representados aqui pelas garotas detetives. (ZILBERMAN, 2005, p. 123)

Outra presença feminina é a mocinha, personagem rica, apaixonada pelo protagonista pobre, com o romance ao fundo dos acontecimentos, o qual complementa a estruturação da narrativa policial.

Integrando ao enredo uma criança com sua mãe, o autor fortalece a narrativa com a presença de um filho do protagonista Diop e uma ex-esposa, amiga, representando um romance impossível. Além disso, por se tratar de uma série, a cada novo episódio, novos personagens complementam a história do crime.

As aventuras de Diop, para se afastar das ações criminosas do vilão Hubert Pellegrini, são, às vezes, surreais. Além disso, ele tem uma leveza para cometer crimes, como furtos de objetos, trazendo, como exemplo, as carteiras.

A narrativa é marcada por ações, cenas de violência e um mistério que envolve Diop, proporcionando ao jovem espectador uma compreensão da narrativa, que é capaz de entretê-lo, despertando sua curiosidade e suas emoções para os capítulos seguintes. Assim, a série proporciona ao receptor o interesse, pois trabalha com suas ansiedades, por meio do reconhecimento das dificuldades do protagonista, das falcatruas do vilão e da insensatez da polícia; e, ao mesmo tempo, a trama se desenrola e amplia as soluções para os problemas. O público espera e confia que Diop sairá das conspirações, dando sequência aos acontecimentos.

A obra cinematográfica, fílmica, dividida em capítulos, com recursos audiovisuais, discute, entre outros temas, a injustiça de uma acusação falsamente engendrada, a sede de vingança e as exclusões sociais, ampliando a trama policial, proporcionando reflexões para a vida e mostrando as dificuldades da existência humana, muitas vezes com injustiças, opressões, que nem sempre contam com finais felizes.

4. *Por que utilizar o romance policial no processo de ensino-aprendizagem com os jovens?*

O Ensino Médio consolida a etapa final da educação básica, com duração de três anos, tendo por objetivo inserir o jovem educando no prosseguimento dos estudos, preparando-o para o trabalho e para a cidadania, e aprimorando-o como pessoa humana por meio do desenvolvimento de sua autonomia intelectual (Cf. BRASIL, 1996, art. 35).

O jovem ingressa, em média, com 16 anos no ensino médio, com diferentes perspectivas de futuro, já que a educação básica deve contemplar a formação integral e inclusiva, com aprendizagem em todas as complexas dinâmicas sociais contemporâneas, aprimorando os saberes

múltiplos e permitindo que ele seja protagonista do seu processo de formação.

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas. (BRASIL, 2017, p. 465)

Os currículos do ensino médio são elaborados para a formação integral do aluno, com base na construção do projeto de vida do educando e contemplando a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; para tanto, deverão ser inseridas metodologias com atividades teóricas e práticas complementadas por meio de métodos e de epistemologias diversas, que devem considerar os sistemas de ensino em função das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Cf. BRASIL, 1996, arts. 26, 35-A, §§7 e 8).

Em 2017, a Lei de Diretrizes e Bases determinou a inserção na Base Nacional Comum Curricular de quatro áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; e IV – ciências humanas e sociais aplicadas), para tornar o modelo de educação diverso e flexível (BRASIL, 1996, art. 35-A).

O mais recente documento normativo para toda a Educação Básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca, na sua atual versão, o direcionamento para a qualidade de ensino e melhoria da aprendizagem com foco na educação escolar, organizado por áreas (Cf. BRASIL, 2017).

A área de linguagens e suas tecnologias, para o Ensino Médio, possibilita o incentivo, a consolidação e a ampliação das habilidades sobre as linguagens, nas suas diversas formas; fixando que deve ser permitido, também, o uso criativo das mídias, com a realização de diversas práticas e reconhecendo a potencialidade das tecnologias digitais, com ética e responsabilidade, apropriando-se de linguagens da cultura digital e estimulando novos letramentos.

Nesse contexto, o estudo da série *Lupin* permite vários olhares por meio de gêneros diversos: “De 1932 até 2020, *Lupin* já virou filme, série de TV, jogo, peça de teatro, desenho animado” (NETFLIX BRASIL, 2021).

A área de linguagens e suas tecnologias deve, também, permitir aos estudantes a utilização, a proposição e a implementação de soluções que envolvam diferentes tecnologias, para:

Identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade. (BRASIL, 2017, p. 477)

Os desafios no ensino médio, com o avanço tecnológico, devem ir para além da cultura escrita e impressa, que, segundo a BNCC, ainda deve permanecer na centralidade na educação escolar; no entanto, “é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem (Cf. BRASIL, 2017, p. 489).

Os jovens devem estar preparados para todas essas mudanças que estão vivendo, ocasionadas, principalmente, com os avanços tecnológicos, de forma que são influenciados diretamente na forma de se comunicar, nas relações sociais e de trabalho, necessitando vivenciar e experimentar práticas educativas que contemplem as suas demandas, rompendo as barreiras disciplinares.

Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. (BRASIL, 2017, p. 489)

A BNCC, especificamente na área de linguagens e suas tecnologias, prioriza cinco campos de atuação social: o campo da vida pessoal, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico--midiático, o campo de atuação na vida pública e o campo artístico (Cf. BRASIL, 2017).

A literatura engloba uma experiência com o texto, com a escrita e com o ato de leitura, criando um aprendizado múltiplo que permeia todo um contexto de língua, de interpretação, de diversidade de contexto e de vários outros aspectos de estudos da teoria literária.

O uso da literatura, de série, de filmes, por meio das diversidades de mídias, garante ao estudante uma percepção sobre temas na área pessoal, social, pública; por meio da produção de textos, amplia ainda seu

processo de formação, pelo reconhecimento da diversidade de discursos e de culturas, além de, dentre outras experimentações, possibilitar a compreensão dos diversos campos de atuação social.

Os jovens são atraídos pelas leituras que apresentam desafios, que rompem com suas expectativas de leitura. Ao entrar na fase adulta, o jovem adulto, já inserido no mundo das leituras e não mais incentivado por pontos escolares, escolhe suas preferências como parte ativa e autônoma.

Para Magalhães, a ligação dos adolescentes com a leitura ocorre mais facilmente quando as obras têm elementos que despertam algum fascínio sobre eles, “como o medo, o mistério, a aventura, o desafio e a curiosidade estão envolvidos na narrativa” (PEREIRA; MAGALHAES, 2019, p. 6).

O gênero policial foi escolhido, nesta análise, porque cumpre com a função de mostrar para o adolescente e para o jovem adulto esse mundo do mistério, da inquietação pela busca da verdade, da justiça dos fatos apresentados, além de temas do cotidiano, despertando no leitor também “a paixão simples do medo, criada a partir da estranheza do crime, da identidade secreta do criminoso e da expectativa na resolução do enigma, sem que seja necessário apelar para o horror, para a violência, para a brutalidade” (MASSI; CORTINA, 2009, p. 522).

A leitura dessas obras de ficção com narrativa policial:

Poderá auxiliar no aprimoramento das habilidades de leitura que envolvem o pensamento cognitivo, o raciocínio lógico, a capacidade de concentração, a percepção e a atenção aos detalhes, além, obviamente, da imaginação”. (PEREIRA, MAGALHAES, 2019, p. 9)

O incentivo à busca por novas leituras, novos olhares, descobertas, inclusive com temas que podem estar inseridos no cotidiano do leitor que envolve ficção *versus* realidade, promove uma leitura prazerosa e incentiva outras leituras.

Os universos dos estudantes com a obra e com as mídias sociais são vastos:

Pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; pode-se produzir playlists, blogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, tornar-se um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 70)

A BNCC apresenta a leitura em sentido amplo:

Dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 74)

A análise da série *Lupin* indica que o filme tem muito a contribuir para o estudante, ampliando seus conhecimentos e sua visão de mundo, estimulando novos conhecimentos e novas leituras.

Para Gilles Deleuze, o cinema é em si um instrumento filosófico, um gerador de conceitos que traduz o pensamento em termos audiovisuais, não em linguagem, mas em blocos de movimento e duração. [...] No cinema o pensamento em movimento encontra a imagem em movimento. (STAM, 2006, p. 7)

O filme, também, foi escolhido por apresentar um conjunto de meios visuais e sonoros, organizados estrategicamente para produzirem sentido, em linguagem cinematográfica.

A abordagem do processo de ensino–aprendizagem na literatura através de uma ficção clássica: *Arsène Lupin* (romance) e *Assane Diop* (série de tv)

Arsène Lupin, conhecido como o “ladrão de casaca”, teve sua origem numa série de contos publicados na revista *Je sais tout*. A primeira obra, “A prisão de *Arsène Lupin*”, foi publicada em 15 de julho de 1905, dando continuidade aos contos de romance policial na França da “*Belle Époque*”, com *Arsene Lupin*, cavalheiro ladrão. Para contrastar com a literatura inglesa de romances que abordam crimes e investigações, como o inglês *Sherlock Holmes*, de *Sir Conan Doyle*, o escritor *Maurice Leblanc* cria *Herlock Sholmes* para ter um encontro com *Lupin*, o ladrão francês.

Para cometer seus crimes de forma inteligente e construir o enredo, *Lupin* usa trajes elegantes, com vários disfarces refinados, dentre eles um monóculo e uma cartola, tornando suas manobras bem-sucedidas. *Arsène Lupin*, rico, culto, rouba por justiça, prazer ou vingança, tornando-se o arquétipo do ladrão cavalheiro e inspirando vários outros personagens do cinema.

Neste estudo, abordaremos os aspectos da obra inseridos na série cinematográfica. Para tanto, o filme deve ser utilizado não apenas como um recurso didático, mas também como um instrumento de produção de saberes, pois “o mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de sociabilidade” (DUARTE, 2002, p. 17).

Os aspectos dinâmicos e obscuros da vida humana expostos em documentários, obras de ficções como as investigações policiais exploradas na literatura, ganharam versões com linguagem cinematográfica na primeira década do século XX. O filme policial surgiu na França, no início do século XX; mas, na década de 30, ganhou espaço nos Estados Unidos, com cenários sombrios, neblina, violência, crimes, detetives, envolvendo aristocratas e belas mulheres.

A série *Lupin*, embora leve o nome do personagem literário famoso, não é uma adaptação dos livros de Maurice Leblanc, já que há muitas modificações; uma das características que diferencia as obras é aquela que aponta para a personagem principal da série televisa construindo a sua própria narrativa da história, declarando-se um fã da literatura de *Lupin* e usando alguns artifícios do ladrão de casaca. Logo, a obra não se apresenta como uma releitura ou como uma adaptação genérica do livro que iniciou a saga.

O termo para adaptação enquanto “leitura” da fonte do romance, sugere que assim como qualquer texto pode gerar uma infinidade de leituras, qualquer romance pode gerar um número infinito de leituras para adaptação, que serão inevitavelmente parciais, pessoais, conjunturais, com interesses específicos. A metáfora da tradução, similarmente, sugere um esforço íntegro de transposição intersemiótica, com as inevitáveis perdas e ganhos típicos de qualquer tradução. (STAM, 2006, p. 9)

Dessa forma, a série da *Netflix* recebe o título “*Lupin*”, agraciando as obras de Maurice Leblanc que servem de inspiração para o jovem Assane Diop, personagem retratado na série como um fã de Arsene Lupin, de Maurice Leblanc. Diop conhece, na literatura, o ladrão, mas não qualquer ladrão, é o esperto ladrão de Casaca, malandro, ligeiro, o homem de mil disfarces que sai de situações arriscadas com ilusionismo, bom papo, sem usar armas. Outras obras do autor inspiram a série como “O colar da rainha”, publicado na versão original em *Je Sais Tout*, nº 15, 15 de abril de 1906.

A narrativa cinematográfica ficcional do crime do colar, baseada nos contos literários de *Lupin*, passa-se em dois tempos. O personagem lembra da história de seu pai Babakar e, após longos anos, ganha força para reparar a injustiça contra seu genitor. Seguindo a originalidade dos contos, a série também retrata cenários e vestimentas que remetem ao livro.

A narrativa forte na série reproduz as recordações de Diop sobre as dores de sua infância e a paixão pela leitura ao ganhar um livro de Lupin ofertado por seu pai. Para Zilberman (2005):

Com a literatura para crianças não é diferente: livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar. (ZILBERMAN, 2005, p. 10)

Na série Lupin, a paixão pela leitura envolve o pai Babakar, o filho Diop e o neto Raoul, o que é natural, já que os pais, costumeiramente, contam aos filhos as histórias que mais gostaram na sua infância; daí, quando a criança se apega à narrativa contada ou lida pelo pai, demonstra rapidamente seu entusiasmo, pedindo outras histórias ou a repetição da mesma (Cf. BETTELHEIN, 2002).

O estudo, como já foi dito, está direcionado aos adolescentes; logo, aos procedimentos de ensino e de aprendizagem voltados para o Ensino Médio; contemplando, então, a indicação do público-alvo ao qual a série está dirigida, jovens a partir dos 16 anos,

Aqueles que predominam na primeira década e meia de vida de cada um são chamados de literatura infantil. Poder-se-iam definir os livros para crianças por essa característica: são os que ouvimos ou vemos antes de chegar à idade adulta. Não significa que, depois, não voltemos a eles; importa, porém, que o regresso se deva ao fato de terem marcado nossa formação de leitor, imprimirem-se na memória e tornarem-se referência permanente quando aludimos à literatura. (ZILBERMAN, 2005, p. 10-11)

Em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, a partir do filme, pode-se pensar algo mais do que a simples pergunta: para que a obra foi criada? Trata-se não apenas de entretenimento, mas da experiência fílmica, que desperta os sentidos do leitor/telespectador. As experiências com a imagem em movimento e com recursos audiovisuais são experiências únicas. Diop mostra, dentro da construção dos arcos narrativos, que é possível se misturar na sociedade, para conseguir, assim, desaparecer. Enquanto Lupin usava muito disfarce, muita maquiagem, Diop apela para o invisível, principalmente com o uso de disfarces e de alguns personagens com certo destaque no meio social; mesmo, assim, consegue ser marcante através de suas vestimentas características: casacos compridos e chapéus modernos. Tal caracterização facilita o seu reconhecimento pelo leitor/espectador.

No ambiente escolar, a diversidade de gêneros deve ser contemplada com a finalidade de intensificar e exemplificar as situações de con-

texto social. A BNCC defende que as ações pedagógicas devem estar baseadas na “produção de respostas diversas para o mesmo problema, [n]a relação entre as soluções propostas e a diversidade de contextos e a compreensão dos valores éticos e estéticos que permeiam essas decisões” (BRASIL, 2017, p. 488).

Nesse sentido, o processo de formação do estudante compreende análises e resoluções de conflitos, relações de poder, negociações, cooperações, proatividades, diálogos; tudo isso por meio do respeito às diversidades, assentado em valores e combatendo os preconceitos, que podem ser trabalhados pelo docente em sala de aula a partir do filme *Lupin*.

5. *Como o romance policial auxilia no debate entre lei, estado de direito, aparato judicial e cidadania*

O romance é um tipo literário que agrada e que ajuda a ampliar o público leitor, desenvolvendo a criticidade e a cidadania, por meio de seu potencial reflexivo em relação à realidade. A partir daí, podemos acrescentar a produção de filmes baseados ou referenciados em romances, como a *Série Lupin*, que tem feito com que a venda dos romances originais de Maurice Leblanc cresça, retornando a circular, chegando mesmo a esgotar nas livrarias.

A obra cinematográfica é, assim, abrangente, retratando vários aspectos da sociedade que permitem uma análise madura e produtiva, além das interpretações subjetivas do telespectador, que refletem seus sentimentos e suas experiências. A série apresenta, então, questionamentos sobre visões de mundo e sobre contextos socioculturais diversos. Muitos temas, também, são passíveis de análise na série, como suicídio, problemas sociais, infância, sistema familiar, mensagens subliminares; porém, aqui neste texto, será explanada apenas a abordagem jurídica sobre os acontecimentos dos fatos que ocorrem na vida de alguns personagens.

Os primeiros aspectos a serem analisados são o da individualidade dos personagens e os seus conflitos em relação à coletividade, às certezas e às verdades, apresentados pelos romances atuais. Baseada nas astúcias do anti-herói *Lupin*, que pratica atos moralmente reprováveis, mas que o público ama ou odeia (há uma linha nebulosa que separa o herói do vilão, de tal forma que se poderia fazer um julgamento moral do personagem principal), a narrativa apela constantemente para a ética do criminoso ou para o uso social do senso de justiça.

Nesse caso, poder-se-ia analisar o fato de Assane Diop, órfão, tornar-se um criminoso em busca de vingança e se intitular “ladrão de colar e não assassino”; cheio de habilidades, principalmente em desvendar enigmas, criar disfarces, desenvolver ilusionismo e usar pseudônimos, o personagem comete crimes bem planejados, pautados, muitas vezes, em boas maneiras, deixando pistas e criando intrigas inteligentes. O ato de injustiça contra seu pai lhe causa um sofrimento grande, gerando mesmo toda a trama. Sentindo-se aterrorizado e ameaçado, passa de uma vítima social a bandido. Seria uma falha da família, da sociedade, do Estado? Ou seria algo inevitável em qualquer circunstância, já que o homem é cheio de cobiça, estando presente, em sua natureza, a maldade e a vontade de levar vantagem em tudo?

Nesse contexto de intenso desgaste psíquico, o jovem torna-se vítima ou agressor. Encontra-se assoberbado pelo mal-estar social que funda a atualidade e que o interpela, em alta velocidade, com questões para as quais não existe uma resposta única. Isso exige especial atenção, na construção de alternativas (re)atualizadas constantemente (Cf. GAUER, 2010).

Assane, fã de Lupin e ciente de todos os artifícios utilizados pelo ladrão de casaca, consegue uma solução para as diversas perseguições policiais ou de seus desafetos, adquirida desde a fase da adolescência: o individualismo. Esse predicado humano “é outra característica da atualidade, que intensifica o sentimento de onipotência do jovem, fazendo-o acreditar ser capaz de tudo” (GAUER, 2010, p. 71).

Embora se trate de obra de ficção, a série retrata o desejo de vingança e o apelo de fazer justiça pelas próprias mãos, assumindo o direito de punir do Estado para si, fazendo de Assane Diop um homem de conduta moral duvidosa em busca por justiça penal.

Perante o sistema jurídico, ao Estado compete o direito de punir o transgressor de normas penais; nos dizeres de Sá (2007, p. 59), “o Estado assumiu o lugar da vítima e responde por ela”, de forma que a ofensa à vítima passa a ser a ofensa às normas penais e uma dívida para com o Estado.

A trama na série ocorre diante do desejo do protagonista em “limpar” o nome do pai, um desejo de vingar a injustiça cometida contra o seu genitor, situação que faz com que Assane, de vítima social, torne-se um criminoso contumaz.

O pai de Assane, na série, ao ser encarcerado, mostra que a pena de prisão traz grandes consequências para a mente do apenado, refletindo em sua vida psíquica e em seu convívio social, cuja consequência, nesse caso, foi o suicídio. São efeitos comuns do aprisionamento:

O isolamento do preso em relação à sua família, a sua segregação em relação à sociedade, a convivência forçada no meio delinquente, o sistema de poder (controlando todos os atos do indivíduo), relações contraditórias e ambivalentes entre o pessoal penitenciário e os presos (o pessoal oferece-lhes apoio e assistência, ao mesmo tempo em que os contém, os reprime e os pune), entre outros. (SÁ, 2007, p. 113-14)

O criminoso se sente injustiçado, e geralmente sua vida é marcada pelo sentimento de rejeição, vivendo à margem da sociedade, sendo comum o cometimento de outros crimes, principalmente por jovens que já passaram por essa experiência.

Não há de se negar a existência de indivíduos criminosos que enveredam pela senda do crime por força de traços de personalidade e de caráter. Entretanto, o que importa hoje não é mais uma compreensão centrada numa ótica médico-psicológica, e sim uma compreensão ampla do problema da criminalidade, centrada numa análise em formas de intervenção que tenham como foco a relação preso-sociedade. Ao delinquir, o indivíduo concretiza um confronto com a sociedade. (SÁ, 2007, p. 112)

Então, para se obter a justiça, não basta apenas a verdade, nem o transcurso de um processo que respeite a igualdade das partes e permita o direito de defesa; o processo é muito mais amplo, vai além do processo legal e da proteção constitucional. E como definir justiça? Arendt (1989, p. 76-7 *apud* GAUER, 2010, p. 14) relata que “a igualdade de condições, embora constitua o requisito básico da justiça, é uma das mais incertas especulações da humanidade moderna”. Desse modo, trata-se do injusto que merece ser punido pelo legislador, ou do injustiçado, que, como vítima, vê seus direitos violados, sem amparo das instituições legitimadas para assegurar seus direitos e suas garantias constitucionais.

Muitas vítimas de crimes não denunciam os criminosos por se sentirem ameaçados, com medo das represálias ou de se tornarem vítimas do sistema, por não confiarem na polícia e nas instituições de investigação. O pai de Diop, supostamente acusado de uma injustiça penal, foi considerado um criminoso em potencial, por sua condição social, pelo estigma social e por sua ingenuidade. Mas ele é criminoso ou vítima? Quem é a vítima?

O desejo de vingança de Assane se transforma em atos criminosos. Poder-se-ia pensar que Assane tem uma vida criminosa por vingança.

ça, ou por causas socioeconômicas; mas o criminoso também pode cometer crimes por outros aspectos. Para Zaffaroni (*Apud* SÁ, 2007),

os indivíduos criminalizados pelo sistema tornaram-se criminosos por conta das condições de marginalização social que sofreram, que lhes acarretaram uma deterioração de sua pessoa e, conseqüentemente, tornaram-se vulneráveis perante o sistema punitivo vigente, que é seletivo em relação a essas pessoas. O sistema penal seleciona e pune os indivíduos pertencentes às classes marginais, os mais frágeis. (ZAFFARONI *Apud* SÁ, 2007, p. 62)

E a justiça é para quem? O Estado não conseguiu garantir o direito à vida, à liberdade de Babakar, nem mesmo a um processo justo, que são direitos fundamentais do ser humano. A insegurança no processo levou seu pai, após a prisão, a assinar uma carta de confissão de crime, e, conseqüentemente, à morte. Em casos como esse, mesmo que o Estado puna o criminoso com a condenação e este pague a dívida perante a justiça com o cumprimento da pena privativa de liberdade, o conflito entre as partes, criminoso e vítima, continua podendo se agravar.

Na literatura e no cinema, desde os contos infantis, a narrativa também menciona a luta pelo bem contra o mal, criando dualidade nas ações, na personalidade dos personagens, entendendo que nem todas as pessoas têm intenções morais e éticas. “É esta dualidade que coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo” (BETTELHEIN, 2002, p. 7).

Em cada momento da vida, a pessoa está exposta a adversidades interiores e sociais. As narrativas literárias ajudam, então, a entender mais sobre a complexidade desses problemas e não apenas a distrair os leitores.

6. Considerações finais

O estudo abordou a *Série Lupin*, como uma sequência fílmica apresentada no formato de capítulos que resgatam um conto e que trazem um romance por uma perspectiva de uma narrativa criminal, apresentando, ainda, uma dimensão em relação ao ensino–aprendizagem da leitura.

A visão de cada personagem pode ser diferente para cada leitor, a partir de suas experiências, do conhecimento prévio, do gênero textual explorado ou mesmo produzido. A experiência fílmica, quando agrada o estudante, permite que ele a reveja várias vezes, procurando trechos que

o remetam a memórias, e incentivando-o a participar em grupos e comunidades relacionadas às temáticas.

No Ensino Médio, o jovem diversifica seus interesses, aprofunda as relações e amplia seus conhecimentos, já que está em formação, construindo seu projeto de vida, compreendendo a existência humana a partir de suas próprias experiências.

Nesse sentido, é pertinente que os alunos tenham o entendimento da escola como ponto de encontro das aprendizagens e para as aprendizagens, não apenas como um ponto de encontro para a socialização.

A análise do filme envolveu aspectos jurídicos observados na conduta do personagem protagonista, no senso de justiça, na presença do Estado, nos direitos humanos, nas relações de poder, nos argumentos que podem ser trabalhados com o público juvenil ampliando a visão de mundo, nos seus valores e no entendimento de diversidades, de direitos e de deveres sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIA

ADLER, M. J.; DOREN, C. V. *Como ler livros: o guia clássico para a leitura inteligente*. São Paulo: É Realizações, 2010.

ARENDDT, H. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.

BETTELHEIN, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2021.

DUARTE, R. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GAUER, R. M. C. (Org.). *Criminologia e sistemas jurídico-penais contemporâneos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

GUERIZOLI, O. *Teoria da literatura I*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012. (v. 2)

MASSI, F.; CORTINA, A. A constituição narrativa dos romances policiais mais vendidos no Brasil no século xxi: canônica ou inovadora?. *Estudos Linguísticos*, v. 38, n. 3, p. 521-30, São Paulo, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_41.pdf?/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_41.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

PEREIRA, M. A.; MAGALHAES, Epaminondas de Matos. O jogo da descoberta: o gênero policial na formação de leitores literários. *Darandinas Revista Eletrônica*, v. 12, n. 2, 2019.

SÁ, A. A. de. Criminologia clínica e psicologia. *Revista dos Tribunais*, São Paulo, 2007.

STAM, R. *Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade*. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19>. Acesso em: 20 set. 2021.

ZYLBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Outras fontes:

DICIONÁRIO INFOPÉDIA. *Romance policial*. 2021. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$romance-policial](https://www.infopedia.pt/$romance-policial). Acesso em: 08 set. 2021.

NETFLIX BRASIL. Tudo o que você precisa saber sobre Lupin. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ir6F6BiV1vU>. Acesso em: 20 set. 2021.

**O USO DO PRONOME A GENTE E AS MULHERES
QUILOMBOLAS DE RIO DAS RÃS:
UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA**

Maria Aparecida de Souza Guimarães (UNEB)

cidaguimaraesuneb@gmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)

adavgvstvm@gmail.com

RESUMO

Com este estudo, investigamos o uso do pronome *a gente* em posição de sujeito no Quilombo de Rio das Rãs no interior da Bahia. A partir de trechos de narrativas femininas originados das entrevistas realizadas sob orientações e métodos usados na Sociolinguística, discutimos aspectos de estruturas linguísticas e extralinguísticas relacionados à temática *a gente* e *nós*. Recorremos a princípios teóricos da Variação e Mudança Linguística (LABOV, 2008) e a uma abordagem sócio-histórica (LUCCHESI, 2000; MATTOS E SILVA, 2004; SILVA, 2005). Se, por um lado, as gramáticas normativas registram o pronome *a gente* em discursos informais (CUNHA; CINTRA, 1985) ou em contexto impessoalizador (BECHARA, 2004), por outro lado, os estudos sociolinguísticos realizados em várias regiões do Brasil têm mostrado o quanto o *a gente* vem ocupando o lugar do pronome *nós* (LOPES; VIANNA, 2015). Para Lucchesi (2009), todas as variedades da língua portuguesa na América e na África, o pronome pessoal canônico da 1ª pessoa do plural *nós* enfrenta uma concorrência crescente da forma *a gente*. Hoje, com o resultado do processo de gramaticalização, a consciência dessa estrutura sintagmática original já se perdeu para a maioria dos brasileiros (LUCCHESI, 2009). Os resultados encontrados no *corpus*, em análise, têm apontado para um uso crescente da forma *a gente*, sobretudo, pelas mulheres.

Palavras-chave:

Sócio-história. Pronome pessoal. Variação linguística.

ABSTRACT

With this study, we investigated the use of the pronoun *a gente* in the subject position in the Rio das Rãs Quilombo in the interior of Bahia. From excerpts of female narratives originated from interviews conducted under guidelines and methods used in sociolinguistics, we discuss aspects of linguistic and extra-linguistic structures related to the theme *a gente* and *nós*. We use theoretical principles of Linguistic Variation and Change (LABOV, 2008) and a socio-historical approach (LUCCHESI, 2000; MATTOS E SILVA, 2004; SILVA, 2005). If, on the one hand, normative grammars register the pronoun *a gente* in informal discourses (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 288) or in an impersonal context (BECHARA, 2004, p. 162), on the other hand, sociolinguistic studies conducted in various regions of Brazil have how much we have been taking the place of the pronoun “*nós*” (LOPES; VIANNA, 2015). For Lucchesi (2009), all varieties of the Portuguese language in America and Africa, the canonical personal pronoun of the 1st plural person *nós* faces increasing competition from the form *a gente*. Today, with the result of the grammaticalization process, the

awareness of this original syntagmatic structure has already been lost for most Brazilians (LUCCHESI, 2009). The results found in the corpus, under analysis, have pointed to an increasing use of the form *a gente*, especially by women.

Keywords:

Socio-history. Linguistic variation. Personal pronoun.

1. Introdução

Pretendemos com este estudo discutir sobre o uso do pronome *a gente* encontrado na fala de mulheres de Rio das Rãs em substituição ao pronome de primeira pessoa do plural (*nós*), bem como, refletir sobre as estratégias de uso do pronome *a gente*, usado pelas mulheres negras quilombolas dessa comunidade.

Por compreendermos a língua pelo viés da heterogeneidade e compreendê-la como uma forma de comportamento social, tomamos como suporte para esta análise referencial teórico da Sociolinguística laboviana (Cf. LOBOV, 2008) e revisitamos autores como Lucchesi (2000); Mattos e Silva (2004) e Silva (2005).

Em conformidade de Labov (2008), as mulheres adotam as formas inovadoras mais rapidamente que os homens. Desse modo, nossa hipótese é a de que as mulheres negras quilombolas de Rio das Rãs usam a forma *a gente* com mais frequência que os homens, sendo as mulheres mais jovens propulsoras dessa inovação. Dada a nossa compreensão acerca da língua, somos levados a crer que “(...) algum mecanismo de interação social está em ação, o qual não pode ser o produto de simples pressões estruturais ou a simples imitação. Parece que a variação social desempenha um papel sistemático na mudança linguística. (...)” (LABOV, 2008, p. 353-4).

Além disso, ressaltamos que o português afro-brasileiro exibe uma frequência de uso da forma inovadora *a gente* superior à que se observa na norma culta, sendo liderada pelos segmentos populares de mais baixa escolaridade (Cf. LUCCHESI, 2009). Com base nessa assertiva, por um lado, afirmamos maior frequência do uso de *a gente* em comunidade quilombola de base rural e reforçamos nossa hipótese inicial de que as mulheres quilombolas, da comunidade de fala em questão, exibem uma frequência de uso do pronome *a gente* maior que a dos homens.

Do ponto de vista linguístico, analisamos o pronome *a gente*, em posição de sujeito, na fala de mulheres em uma comunidade quilombola

no interior da Bahia, localizada no município de Bom Jesus da Lapa, melhor caracterizada ao longo desse estudo.

Consideramos importante trazemos para esta reflexão uma visão do pronome *a gente* apresentada por meio da gramática tradicional (Cf. CUNHA; CINTRA, 1985; BECHARA, 2004), bem como uma visão sociolinguística a exemplo de Lucchesi (2009); Lopes e Vianna (2015).

O presente texto encontra-se organizado em seis partes sendo: 1. Introdução; 2. Mulheres negras quilombolas de Rio das Rãs: uma sócio-história; 3. Pronome *a gente* em posição de sujeito; 4. Procedimentos metodológicos; 5. Nossos dados: resultado e discussão; 6. Considerações finais e, por último, as Referências bibliográficas.

Para o presente artigo, buscamos responder à seguinte questão: Quais são as estratégias linguísticas usadas pelas mulheres quilombolas quanto ao emprego do pronome *a gente* em posição de sujeito?

2. Mulheres negras quilombolas de Rio das Rãs: uma sócio-história

Nesta seção, trazemos falas de mulheres negras quilombolas de Rio das Rãs. Focamos, sobretudo, nos trechos que permitem-nos conhecer os aspectos sociais dos agentes que constituem esta comunidade de fala, bem como o fenômeno linguístico em análise: o uso do pronome *a gente* em lugar de *nós*.

Embora apresentemos, neste estudo, a sócio-história das mulheres em uma comunidade específica, no Nordeste, no interior da Bahia, em um espaço rural do município de Bom Jesus da Lapa, não perdemos de vista que esta comunidade encontra-se localizada em um espaço maior chamada Brasil. Assim, Mattos e Silva (2004) propicia-nos a entender a importância do conhecimento da variação espacial e social para, então, os aspectos linguísticos serem melhor compreendidos:

[...] a partir da variação espacial e social sincrônica a novas preocupações com a 'história interna' do português brasileiro, que para ser interpretada na sua totalidade exige que melhor e mais detalhadamente se conheça a complexa 'história externa' da sociedade multilíngue do espaço que, a partir do século XVI, se denominou Brasil. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 30)

Nesse empenho, apresentamos a sócio-história das mulheres negras quilombolas de Rio das Rãs por meio de vozes que falam de si mesmas, da história e vivências cotidianas vivenciadas por elas e demais

membros da comunidade, do quilombo. A seguir, temos essas vozes por meio dos trechos de entrevistas realizadas sob a orientação metodológica da Sociolinguística.

AFSm1RR⁷⁰ inicia sua fala em primeira pessoa do discurso *eu*, embora não seja esse o objeto de nosso estudo, destacamos a importância desta apresentação em primeira pessoa com o propósito de mostramos o quanto o pronome pessoal *a gente* e *nós* fazem-se presentes em uma proposta de comunicação da comunidade.

Vejamos: Um *a gente* aparentemente genérico, mas colado a uma intenção de vivencia plural. Observemos, pois, os termos *menino* e *rumbora*, usados abaixo, sem se perder o olhar para o *a gente*:

[...] Sou quilombola, beradeira do Rio Grande mesmo, nasci na beira do rio e convivi lá aos quatro pra cinco anos na beira do Rio Grande e minha infância era uma maravilha, era bom demais. Eu era uma pessoa, uma menina muito feliz, né? Brincava e subia em cima dos cipós, descia cipó (risos). [...] naquele tempo do quadrado que nem diz hoje, era um tempo muito bom, era um tempo que menino sabia o que que era fazer panelinha, fazer comidinha, *a gente* fazia comidinha, *a gente* fazia brinquedinho, tanto brinquedinho de barro, que ali que *a gente* fazia e fazia fogueira, fazia fogueirinha, ah, *rumbora* fazer um cozinhado, meus filhos não sabe o que que é brincar de fazer um cozinhado, naquele tempo *a gente* sabia o que era fazer um cozinhado, *rumbora* chamar o vizinho, a vizinha, o compadre, a comadre (risos), né? [...] (AFSm1RR)

Sigamos, então, com a sócio-história, mas com o olhar para as formas *a gente* quer em contextos explícitos ou não. No trecho a seguir, observamos que AFSm1RR usa a referência *a gente* para falar de si, um uso genérico [eu+ qualquer pessoa]:

A gente vai vivendo em cima dessa terra, porque *nós* não ficamos pra sempre, né? Que nem *a gente* já perdeu muitos, *a gente* já perdeu muitas pessoas, muitos parente, queridos da gente né, e...mas as vezes a pessoa fala assim: “Ah, eu perdi fulano, eu vou morrer”. Não, aquele ali, ele continua em cima da terra e só vai morrer o dia que Deus determina de ele ir. O dia que Deus determinar, Deus tirar ele dessa terra, Deus tira, agora enquanto não é o tempo dele, o que ele tem que fazer, trabalhar, fazer da parte dele, né, porque: “Ah mas eu perdi meu filho, eu perdi minha filha, perdi meu tio, perdi meu sobrinho, perdi meu primo”. Mas a vida continua, *nós* sabemos que, aonde tá o irmão ali que *a gente* perde, os pais da gente tá ali, os filhos da gente tá ali, né, tem o outros irmãos tão ali, né, e *nós* sabemos que um precisa do outro, então, é um ajudando o outro, né?

⁷⁰ As primeiras letras representam um nome fictício para as informantes, “m” representa o sexo da informante, nesse caso, mulher, o número representa a faixa etária (1 – 25/35 anos, 2 – 45/55 anos e 3 – mais de 65 anos).

Porque se **a gente** for pensar em morrer, acho que morre todo mundo não fica ninguém em cima dessa terra (risos). Acho que fica só a terra purinha aí, porque, o tanto de gente, fazer que nem, tanto de gente que diga assim, vou morrer, vou morrer. Não. **A gente** tem mais é viver, não é? [...] (AFSm1RR)

Falar sobre a infância leva o falante de uma língua conectar-se com sua história pessoal, com sua relação com os membros da sua família, amigos, vizinhos, além de se colocar em um lugar que liga o presente ao passado, o passado ao presente. É um presentificar-se por meio da linguagem. AFSm1RR, estando em um tempo presente, busca memórias do passado:

“[...] Sou quilombola, beradeira do Rio Grande mesmo, nasci na beira do rio e convivi lá [...]”. Assim falando, de um modo “singular” e elíptico, o verbo em sua flexão leva-nos ao reconhecimento da primeira pessoa do discurso (*eu*), mas, “[...] **A gente** vai vivendo em cima dessa terra, porque **nós** não ficamos pra semente, né? [...]” Identificamos nessa apresentação da moradora do quilombo um uso variável dos pronomes pessoais *a gente* e *nós*: “**A gente** vai vivendo” e “porque **nós** não ficamos pra semente, né?”. **A gente** em forma explícito, seguido de uma locução verbal em terceira pessoa. Em seguida a variante *nós*, também explícita e seguido de verbo flexionado em primeira pessoa do plural. E a vida-morte-vida segue entre *nós* e *a gente*: [...] a vida continua, *nós* sabemos que, aonde tá o irmão ali que *a gente* perde, os pais *da gente* tá ali, os filhos da gente tá ali, né, tem o outros irmãos tão ali, né, e *nós* sabemos que um precisa do outro, então, é um ajudando o outro, né? [...] (AFSm1RR)

Nem toda a infância dessas mulheres negras foi vivida como a apresentada no trecho de fala segundo AFSm1RR. A exemplo de MAXm1RR: “É o seguinte, a minha infância foi muito difícil (...)”. (MAXm1RR). Tempos em que os mais velhos cuidavam dos mais novos. É o que afirma MAXm1RR:

[...] Os mais velho era muito castigado assim para trabalhar, né? Porque o mais novo, eu cuidava dos pequeno, tinha a questão da roça, né? Minha mãe rapava mandioca, meu pai ia fazer algum serviço, né? Foi muito difícil de na verdade. Então, ele não me dava oportunidade pra eu aprender, pra eu ir para a escola, não tinha muita oportunidade, as coisa pra *nós* era muito difícil mesmo, **a gente** veve do feijão, mi, abobra, do que planta, né? Então as coisa que *nós* vivemo era dali. Então não tinha muita oportunidade e aí, eh, *nós* morava no Rio das Rãs, chegou a oportunidade de *nós* vim aqui pro assentamento do Rio das Rãs, aí *nós* mudemos pra cá e tudo, aí, eu, jovem, entendeu? Não estudei, aí arrumei um namorado aí fui muito bem depois, né? Casei nova, jovem, podia ter estudado mais, né? Aí arrumei os filho, entendeu? (MAXm1RR)

Vida lúdica, da fantasia própria de criança, ANSm2RR apresenta em sua fala o uso variável de **a gente** e **nós** [eu +as meninas].

Brincava! **Nós** brincava de boneca, de casinha, fazia uma casinha assim, cortava os pau e fazia umas casa e **a gente** ficava debaixo. Aí, **a gente** pegava, assim, tinha um... umas baginha de uns matin que tinha, **a gente** pegava *desbuiava* e aí botava, fazia uma lata, cortava uma lata de *óleo* e botava no fogo e brincava lá de boneca, e aí tinha as menina e **nós** pegava e agora vamos comer, aí botava lá, mas **nós** não comia, sabe? Fazia que comia, mas não comia, porque não podia comer, né? E **a gente** fazia isso daí, e **a gente**, é brincava muito de boneca, porque as menina brincava mais era de boneca, aí **nós** fazia cozinhado, tinha vez que **nós** pegava um *tiquinde* arroz, ou um pouquinho de feijão, mas **nós** pegava mesmo era essas, uns matinho que tinha umas baginha, **nós** descascava, botava no fogo e aí **nós** brincava bastante. (ANSm2RR)

Além das águas necessárias para o plantio das roças, a relação dessas mulheres acerca das águas era constante. Nesse caso, para a lavoura, mas havia outras relações com as águas quanto à pesca para o próprio consumo e para aquisição de outros bens:

[...] **a gente** ia pra lagoa, saia de manhã cedo, cedo, uma hora dessas já tava na lagoa, pescar de vara de anzol, não sei se você já ouviu falar. Aí pescava o peixe, **a gente** pescava assim óh, tudo caia lá, **a gente** pegava, matava, vinha, chegava de tardezinha, boca da noite, e o sofrimento pra chegar tratar, quando pegava um (ININT) tinha que escalar, depois pnhar sal, fazer um giral e colocar em cima, pra poder secar, pra poder vender no cheiro. Era um sofrimento viu! E aí todo dia **a gente** ia, todos os dia, não tinha um dia que **a gente** não ia, pra poder pegar pra comer e vender pra comprar o açúcar, o arroz, na época que eu morava mais meu avô, né, e aí sempre, toda vida **a gente** foi assim. (ANSm2RR)

Na relação passado e presente, identificamos, no momento atual, as melhorias quer seja na educação, saúde, um certo conforto com a chegada das tecnologias:

Antes era muito difícil, hoje já mudou muito que antes **a gente** não tinha energia, morava nas casinha de barro, não tinha energia, é, a escola, **a gente** estudava, já estudou debaixo dos pau também, igual no tempo da minha mãe, até com meus irmão mais velho já chegou estudar debaixo do pau porque não tinha colégio. Hoje não, hoje já tem o colégio, hoje já tem um posto de saúde, já tem um médico *atendeno*, agora já tá *construino* um posto de saúde aqui dentro, energia já tem, hoje muitas pessoas aqui dentro tem internet, hoje mudou muito, não é mais igual antes, a pessoa não sabia de nada, com a internet, com celular, TV a pessoa não assistia, não tinha energia, já mudou muito agora. Muitas coisa que **a gente** não sabia, através da internet **a gente** já sabe. (IRSm1RR)

Com LFSm3RR podemos observar situação até de maus-tratos, além da falta de oportunidade a acesso à educação formal:

[...] A gente veio praqui, não tivemos estudo nenhum. E aqueles véi de primeiro era carrasco. Eles dizia que **nós** num botava pra estudar não pra

não fazer escrito pra mandar pros rapaz, era aquela democracia, num sabe? Que tinha de primeiro, igual hoje, não tem. Aí **a gente** ficou, fiquemos tudo analfabética tanto eu como minhas prima que morou nesse lugar. Então, **a gente** num teve muito gozo, da infância que era zona rural, trabalhando, né? E aí, já sabia como que era a vida aqui da roça, que **a gente** num teve infância nenhuma. Eu digo assim: eu não tive infância nenhuma. Nem eu, nem **nós** nenhum aqui, que criemos aqui nesse lugar. Nenhuma delas conta vitória. Por que **nós** não tivemos, e aí **a gente** continuou, aí quando casei, casei muito nova, casei com idade de dezessete anos [...]

LFSm3RR lembra de acontecimentos de muitos anos atrás. Menciona “cinquenta anos atrás”. Fala de momento de um processo de migração a que chamamos de migração interna. Ou seja: Saída da beira do rio para um lugar mais alto e o encontro com outros desafios, a exemplo da falta de água encanada:

[...] **A gente** teve uma vida muita aperrriada. Muita aperrriada mesmo, aqui nesse lugar. Aqui quando **a gente** veio pra qui, que saiu da beira do Rio das Rãs, da beira do Rio São Francisco, que **viemos** pra qui, nem água aqui tinha. Pra beber água **a gente** tinha que pegar do rio. Por que não tinha, as vasiinha lá do rio **a gente** trazia pra ir bebendo. Agora que o governo pôs essas caixa que **a gente** tem mais uma água assim mais a vontade. **A gente** tem o cuidado de aparar na chuva, né? E aí, **a gente** tá passando aqui. Mais tem hora que muito aperrriado, nesse lugazin nosso aqui. [...] (LFSm3RR)

É recorrente encontrarmos na fala dessas mulheres contextos que remetem sempre ao passado em contraponto com o presente. Avaliações: “antes”, “depois”, “melhor”, “pior”. Para LFSm3RR [eu+outras mulheres quilombolas] o uso de *a gente* aparece repetidas vezes em variação com o pronome *nós*.

Lá na beira do rio, era melhor. Na beira do rio era melhor porque lá, além da água ser franca do Rio São Francisco, qualquer hora do dia ou da noite cê podia chegar lá e lá tinha outro recurso igual aqui não tem. *A gente* criava ovelha, muita ovelha, *a gente* criava galinha, *a gente* criava muito porco, aí as mulé ajudava os marido porque *nós* pegava o ovo da galinha pra vender, *a gente* pegava, ah, hoje não tem nada de mustura, a gente já ia lá pegava um bode, matava uma galinha, engordava muito porco, pegava um porco daquele, né? Vendia pra comprar uma coisa, se tivesse precisão, que tem coisa que aqui na roça *nós* não produz, né? Que nem o café, o açuca, às vezes tinha a rapadura, porque tinha engenho lá pra onde *nós* morava tinha aquele negócio de engenho, de moer, de fazer rapadura, mas tinha hora que às vezes, não tinha, cê tinha que comprar. Por aí a gente... *a gente* ajudava os marido, com as coisa, menino só faltava rancar o solado do pé correndo atrás de galinha pra pegar. Pra vender aqueles lancheiro, que evinha naquelas barca, que tinha de primera, né? [...]

Vemos contexto em que as mulheres negras chamavam de ajuda

quanto à criação de animais para serem vendidos para a aquisição de mercadorias que não eram produzidas no Quilombo. Nesse caso, produtos industrializados.

Não olvidamos da luta pela terra, pela garantia de pertença efetuada por meio dessa conquista, do conflito. Vale enfatizar a percepção de ocupação de espaços “homens” e “mulheres” realizadas por LFSm3RR:

Nossa, aquilo a gente, a gente viu bastante coisa. Mais, mais era os home. Que nós morava lá na beira do rio, foi onde ele não buliu, nesse, nesse setor onde a gente morava e aí agora mais aqui tem gente que tem mais coisa pra contar de que eu. Que nem ali, Seu Francisco, né Messias? Tem seu Francisco ali, Seu Francisco, ele sabe contar, porque o homem por comum, a cabeça da mulher parece que ocupa mais nos filho, ocupa mais na casa, e os homens não, quando eles tá nessa luta, a luta aqui foi feia, foi braba essa luta aqui. Mas ele, Seu Francisco, tem mais história pra contar mais de que eu. O meu esposo mesmo, ele sabia mais as coisa mais de que eu. Ele saía, vinha pra cá pro méi da briga, e saíam correndo mais um povo aí, fazendo nego tirar, pra desmanchar a ponte, e era um bocado de coisa, foi até pra Lapa, foi até pra a delegacia da Lapa, foi. Que o Carlos Bonfim mandou, mandou prender todo mundo. E aí foi todo mundo pra lá. E aí chegou lá, ele mais os capanga dele não teve coragem de ir. O delegado mandou o povo ir embora. Ele num compareceu. Ele que era o dono, deu a queixa e num compareceu. E agora o povo, o pessoal veio embora tudo com fome, de ficar lá acuado ni porta de delegacia esperando audiência. Mas é bom Messias, você levar ele lá no Seu Francisco. Agora, depois que Messias morreu fiquei com a mente muito vacilona, assim, eu vou conversar, tem hora que eu não tô nem sabendo conversar direito, acho que eu me preocupei muito com a morte dele. Porque a gente se amava muito. Tinha cinquenta e três ano que a gente convivia junto. Aí, ele partiu assim, e foi bem rápido. Fiquei muito preocupada demais e até hoje não tô boa nem pra conversar com as pessoa.

Diferente de LFSm3RR, FFSm3RR narra momentos de luta dos homens e mulheres quilombolas pela posse da terra, em busca de “solução”, sendo as mulheres com participação mais efetiva nas lutas:

[...] Nós só via um os outro na hora da comida. Tinha um pirão, um pirão, um pirão, a gente comia esse pirão. Na hora que nós ia pra lá, pro, pro, atacar os, os, os grandão de lá. Com aquelas faixa e nós tudo sentado, um bocado de quilombola, sentado. E agora que nós quer a solução! Nós quer a solução! Nós quer a solução! Nós quer a solução! Anté nós achava a solução que nós vinha o grupo que ficava cá, rezando, rezando, pedindo a Deus por nós, e pra nós vim mesmo, entendeu? E aí, então nós conseguimos chegar, conseguimos chegar, hoje em dia nós tamo aqui, não tamo muito seguro não porque ainda tem muito pepino, que agora esse quanto mais passa tempo mais eles, torna reviver, né? Aquilo ali. Mas com muito esforço, com muita luta, nós conseguimos alguma coisa. Ia pescar pra gente comer, eles tava na lagoa, tava pescando, jogano nem a

rede, nós ia pescar de linha. [...]

Na voz de LFFm3 as mulheres iam para os movimentos externos, ainda que em alguns momentos os homens eram responsáveis pelas reuniões e as mulheres lidavam mais diretamente no cuidado dos filhos, há clara demonstração de enfrentamento e resistência por parte das mulheres:

Eles chegava. Quem mandou vocês pescar? Eles pegaram a lagoa assim e eles rodaram de máquina assim oh, a lagoa de máquina pra mode eles ficar ali, pra eles vê quem pescava. Mais nós como mulher, nós não tinha medo, nós fazia era figura pra eles, (risos) pra eles deixar nós pescar, entendeu? Nós chegava, oxe! Que que oceis quer? Nós tamo pescando, né? Senta aí e vai ver nós pescar. Pra eles então ir, sabe né? Nós fazia eles sentar mesmo, os, os capangão. Que não deixava ninguém pescar. Eles sentava no redor da linha, eles não sabia jogar linha mesmo e não invocava pra deixa nós mesmo pegar a peixinha. E aí eles, nós ficava, não vai comer não? Que peixe, que farofa? Não. Ceis tem? Nós tem? Pegava, pegava farofa, dava eles, oh eles comendo e nós pescando.

A vida do lugar atualmente conta com escolas, posto de saúde e outros benefícios. No entanto, deixamos de lado por um instante contextos de *nós* e *a gente* e destacamos pronomes de terceira pessoa: “ele” e “ela” e sinais de opressão quanto à situação da mulher (ele – filho, ela – filha). Queremos chamar a atenção para os movimentos do ir à escola, concluir faculdade. Vejamos:

As escolas era meio complicado. Ficava debaixo de pé de pau. Ficava debaixo dos pé de pau. Nas casa das pessoa, na casa daquelas professora, que tinha essa Maria Borja, tinha dona Nilza, tinha Cleusa, ficava debaixo desses pé de pau, dando aula. Menino pegando lenha, pega um bucado de feixe de galho pra fazer a merendinha pra eles comer. Os próprio aluno era o próprio panhador de lenha, os proprio fazedor de merenda. Era. Ficava debaixo de pé de pau pra mode eles poder prender e foi os que aprendeu. Ao menos, os mais velho foi prendido assim. Meu irmão mesmo, Lazinho, Lazinho prendeu tudo assim, não dava nada por ele, mas ele fez tudo, a escola. Meu menino que mora em São Paulo foi prendido assim, ia pra escola com... nesse instante tava falando com meu neto, com a capanguinha de pedacin de calça aqui do lado, debaixo do braço, na hora que ele ficou mais velho deu pra me ajudar também. Era de tardinha ele ia sozinho, uma légua. Ia sozin de tardinha de a pé. Ia pra, pra escola, então ele, ele, ele, ele prendeu, formou, fez faculdade, depois que foi pra São Paulo fez faculdade, minha filha também prendeu aqui também. Prendeu aqui, e fez o ensino, a faculdade ela começou fazer, mas ela parou porque aí dinheiro ficou difícil, trancou, mas nessa época dos (ININT) o tempo era difícil. (LFFm3)

Através da fala de mulheres negras quilombolas de Rio das Rãs podemos observar contexto de uso da língua em que pudemos identificar

as variáveis *nós* e *a gente* em conformidade com os estudos sociolinguísticos visto que as gramáticas normativas registram o pronome *a gente* em discursos informais (Cf. CUNHA; CINTRA, 1985) ou em contexto impessoalizador (Cf. BECHARA, 2004), no entanto, os estudos sociolinguísticos realizados em várias regiões do Brasil têm mostrado o quanto o *a gente* vem ocupando o lugar do pronome *nós* (Cf. LOPES; VIANNA, 2015) e a concorrência crescente do uso do pronome *a gente* em concorrência com o pronome *nós* (Cf. LUCCHESI, 2009).

3. Procedimentos Metodológicos

Serviram de suporte para esta análise 12 amostras de fala de moradores e moradoras da comunidade de fala de Rio das Rãs, *corpus* constituído por 24 informantes, estratificados por faixa etária (F1 de 25/35 anos, F2 de 45 a 55 e F3, mais de 65 anos), sexo (homens e mulheres) escolaridade (analfabeto e até 5 anos de escolarização) e profissão (lavradores e lavradoras).

Os dados para este estudo foram submetidos ao Programa Ant-Conc 3.5.9 (Windows) 2020, sendo, inicialmente, feito uma rodada através da ferramenta *Word List*, o que nos possibilitou saber que o pronome *nós* ocupou uma posição (Rank) 37, com frequência 436 e sua variante *nóis*, ocupou 368º lugar com frequência 28 realizações. A mesma ferramenta permitiu-nos saber que a palavra *gente* (fora do contexto de análise), ocupou o 19º lugar e com frequência 770 ocorrências.

Já a ferramenta *Concordance*, aponta para 592 realizações de *a gente* e *Concordance Plot* possibilitou-nos um levantamento de ocorrências quanto ao uso do pronome *a gente* nas falas femininas e masculinas.

4. Nossos dados: Resultado e discussão

Quanto à realização do pronome *a gente* entre mulheres e homens, importa trazer aqui os dados de acordo com a ferramenta *Concordance*: 592 realizações de *a gente* e o levantamento de ocorrências pela ferramenta *Concordance Plot* quanto ao uso do pronome *a gente* nas falas femininas e masculinas, abaixo discriminadas:

a) As mulheres negras da faixa 1 realizaram as seguintes frequências quanto ao uso do pronome *a gente* 111/592; a faixa 2, frequência de 142/592 e na faixa 3 as mulheres perfizeram 97/592, totalizando, entre as

3 faixas, frequência igual a 350.

Sinalizando, desse modo, maior frequência do *a gente* usado na faixa 2, revelando que as mulheres de meia idade, exibem um comportamento linguístico sem compromisso com as prescrições da Tradição Gramatical, que aponta para o uso do pronome *nós*. Na sequência, as mulheres de faixa 1, revelando uma implementação do pronome *a gente* na comunidade quilombola de Rio das Rãs. Desse modo, vale a ressalva de que as as mulheres da faixa 3 apresentaram uma menor frequência no cômputo da fala dessas mulheres negras (97/592).

b) Quanto aos homens negros da faixa 1, obtiveram frequência 94/592; faixa 2, os homens obtiveram 69/592; e faixa 3, frequência 81/593 (58+23). Observamos que os jovens da faixa 1 realizaram o pronome com maior frequência (94), sem, no entanto, superar a frequência das mulheres nessa mesma faixa (111).

Em conformidade com os nossos dados, quanto ao uso do pronome *a gente*, os homens realizaram uma frequência menos expressiva que a faixa 3, pois essa realizou o pronome com frequência 81. Esse número também foi menos expressivo, comparando-o ao das mulheres da faixa 2.

Diante desses resultados, mesmo que parciais, é possível afirmarmos que, do ponto de vista da variação e da mudança linguística, as mulheres lideram com maior realização do pronome *a gente* 350/592 e os homens 144/592. Com isso, nesse contexto, podemos afirmar que esses resultados confirmam o que diz a teoria de base Sociolinguística de que as mulheres são mais inovadoras que os homens.

5. Considerações finais

Os resultados encontrados no *corpus*, em análise, têm apontado para um uso crescente da forma *a gente*, sobretudo, pelas mulheres negras quilombolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. 14. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CUNHA, C. C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do português contemporâneo*. 2. ed., 21. reimpr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

VIANNA, J. S.; LOPES, C. R. dos S. Variação dos pronomes “nós” e “a gente”. In: MARTINS, M.A.; ABRAÇADO, J. (Org.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MATTOS E SILVA, R. V. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.

SILVA, J. A. A. da. *A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular do Brasil: um panorama sociolinguístico de três comunidades do interior do Estado de Bahia*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. 323f.

**O USO DO WHATSAPP COMO INSTRUMENTO
PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE
COMUNICATIVA EM LÍNGUA INGLESA
DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVIRUS**

Roberta Dias Mardegan (IFES e UENF)

robertamardegan@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@gmail.com

RESUMO

Nos dias atuais, um dos maiores canais de interação entre os grupos sociais é o aplicativo *WhatsApp*, ferramenta digital e comunicacional, amplamente utilizada na sociedade. Este estudo objetivou aprimorar a prática da oralidade através do desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa. Nessa perspectiva, foi utilizado o *WhatsApp*, tido como um facilitador neste processo de aprendizagem. Esta metodologia foi aplicada aos alunos do curso Técnico do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Piúma, que realizaram atividades especificamente direcionadas à prática oral do idioma estudado durante o ano de 2020. Os resultados foram bastante produtivos e a ferramenta se mostrou útil para atingir os objetivos, com os estudantes obtendo desempenho ora satisfatório, ora surpreendente, mesmo com aulas remotas.

Palavras-chave:

WhatsApp. Competência comunicativa. Língua inglesa.

ABSTRACT

Nowadays one of the biggest channels of interaction between social groups is the app *WhatsApp*, a digital and communicative tool, largely used in society. This study objectified to improve the oral practice through the development of the communicative competence in the English language. In this perspective the *Whatsapp* was used, seen as a facilitator in this learning process. This methodology was applied to the students of the Technical Course of the Federal Institute of Espírito Santo – *Piúma Campus*, which did activities especially directed to the oral practice of the studied idiom in 2020. The results were very productive and the tool was useful to reach the goals, with the students obtaining sometimes a satisfactory and sometimes a surprising performance, even with remote classes.

Palavras-chave:

WhatsApp. Communicative competence. English language.

1. Introdução

No Brasil, ensinar língua inglesa na educação básica é tarefa ímproba e desafiadora. Além da precária formação do corpo docente de

grande parte das escolas em âmbito nacional, pouca importância é dada a este componente curricular, principalmente pelo próprio sistema educacional, que apesar de deferi-lo como integrante obrigatório do currículo, não oferece condições favoráveis ao seu real aprendizado, apresentando falhas como: material didático inadequado, falta de instrumentos tecnológicos facilitadores, falta de laboratórios de línguas, pouco ou nenhum acervo bibliográfico no idioma ofertado, espaços físicos inapropriados, carga horária insuficiente para o desenvolvimento do estudo de uma língua estrangeira, escassos materiais de apoio aos professores, entre outras.

Outro fator que requer consideração é o fato de o componente curricular – Língua Estrangeira – ser visto pela comunidade escolar e pela sociedade em geral como uma disciplina acessória do currículo, o que induz os estudantes a não aplicarem a devida importância ao seu estudo, ao mesmo tempo que condiciona o corpo docente a aceitação de uma situação que se estende ao longo de muitos anos, na qual não há avanços na aprendizagem. Fatores como falta de motivação por parte de docentes pouco capacitados e desprovidos de materiais necessários para suas aulas e falta de percepção do discente de que o idioma ofertado seja necessário à sua vida acadêmica somam-se a este contexto.

Como consequência, a aprendizagem é altamente falha e o nível de proficiência na língua é muito baixo, em alguns casos, praticamente não existente. Faz-se necessária uma ampla mudança no sistema educacional, que deve abranger novas diretrizes para o componente curricular, cursos de formação inicial e continuada para os professores, disposição de verbas públicas para aquisição de materiais e espaços adequados, assim como uma mudança de discurso social, no qual a importância e os impactos de se aprender uma língua estrangeira sejam divulgados e explanados de forma a atingir toda a comunidade escolar.

A atividade aqui apresentada objetivou desenvolver a competência comunicativa dos estudantes de língua inglesa através do *WhatsApp*, ferramenta digital e comunicacional, amplamente utilizada na sociedade, de fácil uso e comum acesso, em aulas remotas, valendo-se da interação dos aprendizes com a turma e com a professora, dispondo do sociointeracionismo, que abordaremos adiante, e usando para esse fim tal dispositivo tecnológico e sociocultural.

2. Interação e aprendizagem

Todo método de aprendizagem deve ser valorizado, especialmente os que conduzem o estudante a aquisição de conhecimento de forma prazerosa e significativa. O “fazer pedagógico” deve estar associado, entre outras coisas, à capacidade de interação. Segundo Libâneo:

[...] o ato pedagógico pode ser então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre ou sujeitos ou grupos. (LIBÂNEO, 1994, p. 56)

Dessa forma, o ato pedagógico apresenta-se numa prática exercida sobre os sujeitos ou grupos sociais visando possibilitar transformações exitosas que os tornem protagonistas das atividades ofertadas. É através da interação que aprendemos de forma mais acentuada e eficaz, pois a mesma possibilita a geração de novas experiências proporcionando diferentes saberes.

Ainda sob esta ótica, de acordo com Vygostky (1984), a aprendizagem acontece através da interação social do sujeito com o meio e com outros indivíduos. Tal prerrogativa nos mostra que um ambiente de aprendizagem mais adequado, seja ele presencial ou virtual, implica em oferecer, ao estudante, meios e canais para vivenciar esta interação, buscando-se, ao desfrutar da mesma, que sejam estabelecidas relações significativas dos conteúdos estudados com os discentes, proporcionando-o desenvolvimento cognitivo, linguístico e contribuindo para a aquisição de habilidades sociais como: saber começar conversas, responder perguntas, saber sobre habilidades empáticas, sobre como se colocar no lugar do outro, reconhecendo seus sentimentos e saber criar vínculos de amizade.

Dito isso, constata-se que interação e aprendizagem são coisas interligadas e interdependentes, que devem fazer parte da ação metodológica de todo e qualquer planejamento cujo objetivo é gerar e promover conhecimento.

3. Competência comunicativa nas aulas de língua estrangeira

Seria mesmo necessário favorecer a oralidade nas aulas de língua estrangeira? Se sim, quais as razões?

Os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, que representam as diretrizes para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais a respeito de cada componente curricular,

não consideram como essencial e relevante a prática da oralidade em sala de aula. Tal prerrogativa é expressa por SILVA (2011), que sobre isso afirma:

[...] as escolas que seguem as diretrizes de base só atentam para a leitura e interpretação textual, e não valorizam a comunicação oral. Dentre as quatro habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, a fala deveria ser um componente importante na abordagem de ensino. Sendo assim, é necessário reaver as condições das instituições e dos alunos da rede pública. (SILVA, 2011, p. 97)

Entretanto, as Diretrizes Curriculares do Ensino de Língua Estrangeira Moderna (2008), assumem a língua como discurso enquanto prática social e canal explícito de interação do sujeito que a utiliza. Nesse contexto, essas diretrizes defendem:

Propõe-se que as aulas de Língua Estrangeira Moderna, constituam um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. (Diretrizes Curriculares do Ensino de Língua Estrangeira Moderna, 2008, p. 53)

Tendo em vista que o meio de comunicação mais usado socialmente é a fala, é de suma importância que o desenvolvimento da habilidade oral seja prioritário nas aulas de língua estrangeira das escolas de educação básica. É preciso que a oralidade passe a fazer parte do planejamento dos professores, que devem oferecer constantemente atividades comunicativas que levem ao estudante práticas e diálogos do dia a dia, apoiados e subsidiados pelas diferentes competências para tal.

Façamos uma breve constatação sobre a competência comunicativa, termo usado inicialmente pelo linguista, pesquisador e antropólogo Dell Hymes (1979). Esta forma de se propor uma eficaz comunicação pela fala favoreceu o ensino de línguas, uma vez que visa desenvolver a habilidade comunicacional do falante, por meio de atividades nas quais esteja inserido em situações reais de comunicação para que esteja preparado para obter êxito ao comunicar-se. Abrange muito além de se possuir conhecimentos gramaticais, faz uso do contexto em que o falante se encontra e assume que só por ele e a partir dele a real comunicação acontece. Isto faz com que as regras de uso de uma língua sejam tão ou mais importantes do que o conjunto de normas a ela aplicado como forma padrão.

Pouco tempo depois, Canale e Swain (1980), complementam o pensamento de Hymes com a ideia de que a comunicação verdadeira a-

concece através das interações socioculturais e interpessoais autênticas e imprevisíveis, além de requerem o domínio do código linguístico. Apresentaram, então, uma proposta para o ensino de línguas, a fim de possibilitar aos alunos uma real capacidade de comunicação oral, subdividindo a competência comunicativa em quatro competências, explanadas brevemente a seguir:

1 – Competência gramatical – domínio do código linguístico, conhecimento de morfologia, termos lexicais e sintaxe.

2 – Competência sociolinguística – conhecimento de atitudes e regras socioculturais, a fim de entender e interpretar comportamentos sociais.

3 – Competência estratégica – de caráter compensatório, busca usar estratégias verbais e não verbais para suprir alguma falha de comunicação.

4- Competência discursiva – na qual o falante aplica sua fluência em uma língua, usando sua capacidade de usar a mesma de forma coesa e coerente.

Dito isso, voltamos às indagações propostas no início deste tópico. Constata-se, então, que é de suma importância que o desenvolvimento das competências apresentadas anteriormente seja prioritário nas aulas de língua estrangeira das escolas de educação básica. É preciso que a oralidade deixe de ser negligenciada pela comunidade escolar e passe a ser trabalhada verdadeiramente durante as aulas, buscando proporcionar ao discente, práticas comunicativas que sejam significativas para sua vida.

Desse modo, o professor deve oferecer ao estudante conteúdos e práticas relevantes e adequadas a situações reais e pertinentes, abrangendo diferentes contextos sociais e culturais, capazes de ofertar amplo vocabulário para que, dispondo de todo este aparato linguístico, seja capaz de adequar suas necessidades acadêmicas e pessoais em relação à língua e às suas expectativas.

4. *Tecnologias interativas e seus benefícios para a aprendizagem*

A aquisição de uma segunda língua é algo complexo e pragmático, que exige do aprendiz uma série de atitudes e posicionamentos a fim de alcançar o objetivo de realmente aprender a língua em estudo. Diante disso, as Novas Tecnologias da Informação representam um enorme au-

xílio para o aprendiz, uma vez que, podem ser usadas como facilitadores no processo de aprendizagem.

Fagundes (2007) postula que as tecnologias digitais possibilitam mudanças relevantes nos processos de ensino e aprendizagem no âmbito escolar. Discute que o uso das tecnologias na educação propicia a interdisciplinaridade, estimula a participação cooperativa e solidária, promove a autonomia e a responsabilidade da autoria nos alunos. Nesse sentido, no que se refere ao ensino de língua estrangeira, pode-se vislumbrar uma crescente intensificação dessas novas tecnologias, ao ponto de não se conceber, em um futuro próximo, ambientes de aprendizagem não informatizados, ou seja, desvinculados do mundo virtual, possibilitado pela *internet*.

Quando as tecnologias interativas são usadas, grandes são os benefícios para aprendizes e professores que podem se intercomunicar, trocar informações, executar tarefas em grupo, receber *feedback on-line* e até mesmo, estreitar laços de conhecimento e amizade. Sob esse olhar, destaca-se o papel e o lugar das redes sociais, visto que os ambientes virtuais são os locais de maior interação atualmente. Tais ambientes servem, entre outras coisas, como uma via de aprendizagem móvel ou *m-learning*, um sistema via rede ou internet, que faz uso de dispositivos móveis pessoais como *smartphones*, *tablets* e *notebooks*, a fim de melhorar o aprendizado dos estudantes.

Conforme Moran (2008, p.61), é preciso “conectar o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno (...) pela interação on-line e off-line”, assim, buscando flexibilidade e permitindo que os estudantes acessem materiais educacionais e atividades acadêmicas a qualquer momento e de qualquer lugar. Dessa maneira, o *WhatsApp* oferece condições adequadas para desenvolver o ensino e a aprendizagem, por ser acessível a maioria da população brasileira, tornando-a uma das maiores usuárias desse aplicativo no mundo, conforme reportagem publicada no jornal Folha de São Paulo, de 01/02/2016.

Além disso, é proeminente a necessidade de docentes implementarem o uso de dispositivos digitais em suas práticas pedagógicas. Segundo Klopfer *et al.* (2009, p. 05), “assim como muitas novas tecnologias têm surgido ao longo da história, surge, do mesmo modo, a urgência para educadores encontrarem formas significativas para incorporá-las em sala de aula”.

Diante do exposto, fica claro que o uso do aplicativo *WhatsApp*

como ferramenta e via digital de aprendizagem tem grande relevância para a aquisição de uma segunda língua, sendo, inclusive, considerado parte substancial necessária ao processo de aquisição do idioma em questão.

4. O experimento. Como o uso do whatsapp beneficiou a habilidade oral nas aulas de língua inglesa durante a pandemia do coronavirus

A partir da necessidade de se evidenciar a fala nas aulas de inglês, grande parte das atividades propostas têm esse objetivo. No entanto, com a chegada da pandemia do coronavírus, no início de 2020, as aulas passaram a ser oferecidas de forma remota, através de uma plataforma digital. A princípio, houve muita dificuldade em aprender rapidamente como utilizar todo um aparato tecnológico antes nunca utilizado.

Além disso, ofertar, de forma eficiente, atividades comunicativas, numa sala de aula virtual, para turmas com mais de 30 alunos era extremamente desafiador. Muitas tentativas frustradas, por diferentes razões. Depois de alguns dias, veio a decisão de experimentar o uso do aplicativo *WhatsApp* como apoio pedagógico.

Nas aulas remotas, havia a explicação de todo o conteúdo, prática de pronúncia, repetição, exemplificação de todos os exercícios, assim como dos diálogos e das diversas possibilidades de alteração dos mesmos. Sempre buscando a contemplação das competências comunicativas, embora, em cada atividade haja sempre uma que seja mais usada que as outras. Foram criados grupos de *WhatsApp* para cada turma e estes passaram a ser o canal pelo qual os alunos praticavam todas as tarefas orais. Pequenas falas, apresentações, conversas, avaliações, eram gravadas e enviadas via aplicativo. Quando necessário, correções eram feitas e o aluno refazia a tarefa, a reenviava e esta era novamente corrigida.

Sempre havia um *feedback* junto com a correção, o que foi considerado essencial no processo, pois os estudantes se sentiam seguros e à vontade para arriscar vocábulos e expressões, não ensinados previamente, na certeza de que receberiam um comentário sobre suas produções.

Foi um processo imensamente custoso ao docente por requerer muito tempo para preparação das atividades e para a correção das mesmas. Ao mesmo tempo, foi gratificante perceber que os discentes progrediam na oralidade, praticavam o idioma de forma satisfatória e não havia o fator “timidez”, uma vez que estavam em suas casas e faziam as grava-

ções, na maioria das vezes, sozinhos.

Essa estratégia foi usada durante todo o ano de 2020 e apresentou diversos resultados positivos. Como os estudantes podiam acessar as atividades pelo *WhatsApp*, faziam-no a partir de qualquer lugar e a qualquer momento, o que influenciou para que a grande maioria realizasse os exercícios. Além disso, podiam fazer e refazer cada um quantas vezes fosse necessário, possibilitando maior índice de aproveitamento dos meses, assim como maior segurança ao usar o idioma.

Outro ponto importante é que todas as tarefas ficavam salvas e o discente podia recorrer a elas para revisão de conteúdos, assim como para comparar sua performance em fluência em meses anteriores, constatando seu progresso no processo de aprendizagem. Destaca-se ainda que por meio destas tarefas havia a interação dos alunos que por vezes se reuniam virtualmente para gravar diálogos, o que os ajudou a amenizar o isolamento e a angústia que sentiam longe dos colegas.

Por fim, ressalta-se, que durante as reuniões pedagógicas, que ocorreram em diversos momentos do ano letivo, os alunos foram questionados sobre a estratégia de aprendizagem por meio do *WhatsApp* e em todas as vezes responderam positivamente, afirmando que a referida facilitava a aprendizagem e a prática do conteúdo.

5. Considerações finais

Nas avaliações a evolução dos estudantes na oralidade foi bastante perceptível. Outrossim, o aplicativo mostrou-se um aliado na prática da competência comunicativa, que naquele momento de reclusão e isolamento de toda a sociedade foi o meio encontrado para amenizar as perdas que a falta das aulas presencias trazia a todas as turmas.

Ademais, o experimento evidenciou que é possível fazer um bom uso pedagógico de instrumentos tecnológicos, sabendo aproveitá-los de forma simples, porém significativa, uma vez que se mostram inseparáveis do cotidiano de todos nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1(1), 1980.

FAGUNDES, Lea. *O professor deve tornar-se um construtor de inovações – entrevista Midiativa*, 2007. Disponível em: <http://www.midiativa.org.br/index.php/educadores/layout/set/print/content/view/full/1053/>. Acesso em 06/03/2022.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C.J.; JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

KLOPFER, E. *et al. Using the technology of today, in the classroom today*. The Education Arcade Massachusetts Institute of Technology, 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez..1994. (Col. Magistério 2º grau. Série Formação do Professor)

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MASETTO, M.; BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2008, p. 11-66.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

Outra fonte:

WHATSAPP chega a 1 bilhão de usuários. Folha de São Paulo (online). São Paulo. 1/2/2016. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/tec/2016/02/1736093-whatsapp-chega-a-1-bilhao-de-usuarios.shtml>. Acesso em: 23/03/2023.

**OS QUATRO EIXOS DE ENSINO EM UMA PROPOSTA
DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO
TEXTUAL BIOGRAFIA ROMANCEADA**

Manuella Carvalho Oliveira (UNEB)
ella_carvalho@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir sobre o ensino–aprendizagem de língua materna nas aulas remotas durante o período pandêmico da Covid-19, a partir do compartilhamento de um projeto de letramento organizado em sequência didática com foco no gênero textual biografia romanceada que reuniu atividades síncronas e assíncronas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II de um colégio da rede privada de ensino em Feira de Santana-BA no ano letivo de 2021. Dentre os principais objetivos de aprendizagem, destacou-se conhecer a história de Nelson Mandela, Malala Yousafzai e Martin Luther King Jr.; debater importantes questões políticas e sociais; conhecer as principais características do gênero biografia romanceada; empregar argumentos para defender um ponto de vista e identificar e empregar mecanismos de coesão textual. Para que esses objetivos fossem alcançados, foram utilizados como aporte teórico da Linguística Aplicada (LA), autores como Antunes (2003; 2005; 2009); Dionísio (2010); Koch (2018; 2020); Marcuschi (2008); dentre outros.

Palavras-chave:

Ensino–aprendizagem. Biografia romanceada. Sequência didática.

ABSTRACT

This article aims to discuss the teaching–learning of the mother tongue in remote classes during the Covid-19 pandemic period, based on the sharing of a literacy project organized in a didactic sequence focusing on the textual genre novelized biography that brought together synchronous activities and asynchronous with students of the 9th year of Elementary School II of a private school in Feira de Santana-BA in the academic year of 2021. Among the main learning objectives, it was highlighted to know the story of Nelson Mandela, Malala Yousafzai and Martin Luther King Jr.; debating important political and social issues; to know the main characteristics of the novelized biography genre; employ arguments to defend a point of view and identify and employ mechanisms of textual cohesion. In order to achieve these objectives, authors such as Antunes (2003; 2005; 2009) were used as a theoretical contribution of Applied Linguistics (LA); Dionysus (2010); Koch (2018; 2020); Marcuschi (2008); among others.

Keywords:

Teaching-learning. Following teaching. Romanced biography.

1. Primeiras palavras

Na contemporaneidade, o sistema educacional brasileiro conta

com documentos oficiais norteadores da educação básica, os quais abordam questões importantes para o currículo de diferentes áreas de ensino. No que tange ao ensino da Língua Portuguesa, há uma preocupação com o desenvolvimento de um processo de ensino–aprendizagem voltado ao exercício da cidadania, em que sejam criadas condições para que o aluno construa a sua competência discursiva. À vista disso, a escola deve organizar atividades curriculares que promovam o trabalho com a língua e a linguagem, fazendo com o que o corpo discente se aproprie de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade.

O ensino da produção escrita focada em gêneros de texto vem se intensificando nos últimos anos no Brasil, mais precisamente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLPs) de 1º e 2º ciclos, em 1997, e 3º e 4º ciclos, em 1998, bem no final do século XX, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A publicação desses documentos deve-se a um compromisso do Brasil assumido em 1990, com o objetivo de melhorar os investimentos e ampliar o acesso à educação, compromisso assumido também por outros países em desenvolvimento. Os PCNs sugeriram, então, há duas décadas, que o ensino da Língua Portuguesa deveria apresentar como centralidade a multiplicidade de textos, de modo que fossem trabalhados em sala de aula diferentes tipos de gêneros, pertencentes às variadas esferas de comunicação.

Dando continuidade às diretrizes dos PCN (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2018) apresenta em seu aporte teórico a concepção de eixos de ensino para se referir ao componente de língua portuguesa, colocando em pé de igualdade a leitura, a produção escrita, a oralidade e a análise linguística e, simultaneamente, apontando um mesmo objetivo a todas essas vertentes: o texto. De acordo com a Base, no Ensino Fundamental – anos finais, deve-se ampliar o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Durante o período de distanciamento social, ensino remoto, tensões e limitações causadas pelo advento da pandemia de COVID-19, as questões referentes ao ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa e letramentos precisaram ser repensadas para que, por meio de plataformas digitais e outros recursos tecnológicos, o ensino de língua materna continuasse priorizando o desenvolvimento de proficiências comunicativas (a fala, a escuta, a leitura e a escrita) relacionadas aos gêneros textu-

ais literários e não literários.

Neste artigo, apresenta-se o uso do gênero textual biografia romanceada no ensino dos quatro eixos da língua portuguesa, a partir do compartilhamento de um projeto de letramento organizado em sequência didática com foco no gênero textual biografia romanceada que reuniu atividades síncronas e assíncronas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II de um colégio da rede privada de ensino em Feira de Santana/BA no ano letivo de 2021.

Consideradas essas questões, acresce mencionar que este trabalho encontra sua significância ao observar a realidade do ensino de língua condizente com as propostas dos documentos oficiais de educação, que visam colocar os quatro eixos de ensino no mesmo patamar de importância e abrangência no espaço escolar. Dentre tantas questões, pode-se dizer que o diferencial do trabalho frente aos demais estudos sobre gêneros textuais se encontra na tentativa de apresentar como ocorreu o cruzamento entre os eixos formadores do ensino da Língua Portuguesa e os gêneros textuais em situação real de ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa.

2. A Linguística sendo Aplicada

Na segunda metade dos anos 1990, o estudo dos gêneros textuais assumiu espaço expressivo no contexto da sala de aula. Inicialmente, predominou o interesse pela nomeação e classificação dos gêneros textuais com atenção na caracterização de seus aspectos formais, configurando-se como um ensino dos gêneros em si e por si mesmos. Posteriormente, com a difusão das ideias de Bakhtin no mundo ocidental, muitos autores passaram a destacar a importância de se compreender os gêneros textuais em sua relação com as práticas sociais.

Bakhtin dá início a seu estudo sobre os gêneros de discurso ressaltando que todas as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua e que, portanto, não é de admirar que tenhamos tanta diversidade nesse uso e uma conseqüente variedade de gêneros que se afiguram incalculáveis. Também observa que toda essa atividade se concretiza “(...) em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Essas atividades não são acidentais nem desordenadas, tendo em

vista que os enunciados produzidos refletem as condições particulares e os objetivos de cada uma dessas esferas, não somente por seu conteúdo, seu estilo verbal, isto é, pela seleção operada nos recursos da língua (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais), mas também, e principalmente, por sua construção composicional. Essa formulação veicula um aspecto central da teoria do gênero do discurso segundo a visão bakhtiniana, a de que os gêneros possuem três dimensões constitutivas:

a. conteúdo temático ou aspecto temático – objetos, sentidos, conteúdos, gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais;

b. estilo ou aspecto expressivo – seleção lexical, frasal, gramatical, formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelo gênero;

c. construção composicional ou aspecto formal do texto – procedimentos, relações, organização, participações que se referem à estruturação e acabamento do texto, levando em conta os participantes.

Os gêneros estão sempre ligados a algum tema e a um estilo, com uma composição própria, e com eles operamos de modo inevitável e incontornável, desde que usemos a língua:

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2000, p. 301-2)

Marcuschi (2008), em seu material didático elaborado para a disciplina que ministrava na graduação em Letras na UFPE e que, posteriormente, se transformou em livro, se mostrou impressionado com a quantidade de publicações que surgiram nos últimos anos em torno da questão dos gêneros textuais e seu ensino no Brasil. O autor chama atenção para a questão de que o estudo dos gêneros não é novo, pois sua observação sistemática iniciou-se com Platão. A expressão “gênero” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, no entanto, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura.

É com Aristóteles que surge uma teoria mais sistemática sobre os gêneros, porém também em uma perspectiva diferente dos estudos dos gêneros textuais de hoje que tem o trato dos gêneros como o trato da lín-

gua em seu cotidiano nas mais diversas formas.

As bases teórico-metodológicas que fundamentam a noção de gênero e que validam sua transposição para a escola são encontradas de forma bastante didática na obra *Gêneros textuais & Ensino*, organizada por Dionísio, Machado e Bezerra (2010). Nela, Marcuschi apresenta várias conceitualizações relevantes no campo, além de garantir a diferenciação necessária entre tipo textual de gênero textual. De acordo com o autor,

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. (MARCUSCHI, 2010, p. 19)

Como os gêneros surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, Marcuschi faz uma simples observação histórica desse surgimento. Povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros e após a invenção da escrita alfabética os gêneros foram multiplicados, surgindo os típicos da escrita. De lá para cá, houve uma grande ampliação com o florescimento da cultura impressa e, hoje, com a cultura eletrônica e digital, pode-se presenciar o que o autor chama de explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação ancoradas em gêneros já existentes. Isso mostra que:

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim, como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2010, p. 20)

Marcuschi cita reiteradamente em seu artigo o autor Bakhtin (1997), pois compartilha da ideia deste quando afirma que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual, afinal, entendem a língua como atividade social, histórica e cognitiva e, assim, privilegiam sua natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural dela. Nesse contexto, a distinção entre gêneros e tipos textuais é feita pelo autor de forma bastante facilitada:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias co-

nhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2010, p. 23)

Sendo assim, pode-se dizer que os gêneros textuais se fundam em critérios externos (comunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais em critérios internos (linguísticos e formais). Em suma, concordamos com o autor Luiz Antônio Marcuschi quando conclui dizendo que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia, sem precisar forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar.

Como visto, os manuais de ensino de língua não levavam em conta que quando falamos ou escrevemos estamos sempre produzindo algum gênero textual. Em virtude da necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania, o Governo Federal elaborou diretrizes que passaram a orientar a educação no Brasil. Dentre as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1998, os de Língua Portuguesa propunham que a escola organizasse o ensino de modo que o aluno pudesse desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, a partir do trabalho feito com base nos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos.

Dessa forma, compete ao professor de língua realizar atividades que desenvolvam a competência discursiva do aluno tanto na modalidade oral quanto escrita, já que os gêneros se manifestam em ambos os domínios comunicativos, desde os mais formais aos informais, inclusive aqueles que circulam na vida cotidiana. O trabalho com gêneros em sala de aula possibilita que o aluno produza e reflita sobre os diversos usos da linguagem, identificando a importância e as características dos gêneros que circulam nos dois âmbitos: oral e escrito.

Retomando a questão da diversidade dos gêneros, Dolz e Schneuwly (2004) apontam para a sua utilização nas aulas de Português, sendo esse processo uma mera aplicação de sequências estereotipadas que formam produtos culturais da escola. Dessa forma, o alunado acaba produzindo textos que se tornam eficientes apenas no âmbito escolar, fazendo com os gêneros percam seu caráter comunicativo e ganhem a função de “instrumento para desenvolver e avaliar, progressiva e sistemati-

camente, as capacidades de escrita dos alunos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 77).

Assumindo o mesmo posicionamento teórico, Marcuschi (2002) escreve:

[...] os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade. (MARCUSCHI, 2002, p. 36)

Para além do que foi mencionado, há de ser considerado que, na BNCC (2018), o ensino da Língua Portuguesa articula-se através de quatro eixos de ensino: a leitura, a produção escrita, a oralidade e a análise linguística. O primeiro compreende as práticas de linguagem que emergem do contato do leitor com o texto escrito e imagético e suas interpretações. A produção escrita está relacionada com o trabalho de reflexão acerca das situações sociais em que se escrevem textos. Em relação à oralidade, o movimento de investigação é voltado para a imensa variedade da língua na modalidade oral. Já a análise linguística está envolta por uma perspectiva funcional das regras e convenções do uso formal da língua.

A dificuldade de situar a oralidade como um objeto de ensino/aprendizagem ainda é perceptível, pois não se sabe onde e como inserir atividades com os gêneros orais no ambiente escolar. Em decorrência disso, é comum os docentes abordarem as práticas orais por meio de um exercício comparativo com a escrita ou de diferenciação entre a língua falada coloquial e a língua falada formal. Não há uma preocupação em estruturar os gêneros da tradição oral. Além disso, a consciência de que as mesas redondas, os seminários, os debates e as entrevistas fazem parte desse meio, servindo de instrumento para se trabalhar com a oralidade em sala de aula, é quase inexistente.

Infelizmente, a crença de que o corpo discente domina melhor os gêneros orais do que os escritos por estar em constante contato com a oralidade resulta na falta de orientação adequada nas atividades desenvolvidas através da fala e, também, numa avaliação errônea dos estudantes, já que eles acabam não atingindo as expectativas ou não sobressaindo a estas.

Nas lições de Bunzen (2007), assim como a oralidade, nos pri-

mórdios (entre os séculos XVIII e XX), a escrita também não recebeu o devido reconhecimento, sendo posta em terceiro plano, já que o destaque e a preocupação do ensino de Língua Portuguesa eram o desenvolvimento da capacidade leitora e o domínio de regras gramaticais.

A preparação do aluno enquanto sujeito-escritor estava condicionada às disciplinas de retórica, poética e literatura nacional, em que se ensinava a técnica de “composição”, que consiste na escrita de textos “(...) a partir de figuras ou títulos dados tendo como base os textos-modelos apresentados pelo professor” (BUNZEN, 2007, p.142). Almejava-se que o estudante possuísse uma escrita de qualidade, produzindo sempre um “produto final”, ou seja, um texto essencialmente clássico e bem escrito.

O ensino da escrita enquanto mera assimilação de técnicas, modelos e padrões passa a ser modificado a partir das décadas de 1960 e 1970. Nesse período, surge a ideia de “redação escolar”, iniciando um lento processo que visa trabalhar com a criatividade do aluno, o qual se fortalece por meio da efetivação da LDB nº 5692/71. Isso posto, faz-se necessário relatar que o saber sobre a língua deixa de ser o centro e novos fins didáticos emergem: “(...) os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários, trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais” (BUNZEN, 2007, p. 144).

Ainda nesse âmbito, apesar de a redação ser posta como um possível avanço no ensino da escrita, recebeu muitas críticas relacionadas à sua validade enquanto objeto de ensino. Seguindo as teorizações de Bunzen (2007) quanto ao uso das redações, há algumas constatações: a) o ensino de redação como um mero exercício escolar, cujo objetivo principal é apresentar os erros gramaticais cometidos pelo aluno; b) um trabalho com a escrita sem função; c) a escrita do aluno para cumprir uma exigência do professor ou treinar para passar em concursos públicos/vestibular.

Diante desse cenário, como anteriormente mencionado, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, surge um movimento em prol do ensino da escrita. Há um novo ideal, um direcionamento ao trabalho com os gêneros textuais na perspectiva do letramento: “(...) os alunos não deveriam produzir mais redações, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar” (BUNZEN, 2007, p.

149).

Ao tomar os gêneros como objetos de ensino, o docente está assumindo o desafio de encaminhar a aprendizagem da língua escrita para uma perspectiva em que se trabalhe com diversos textos, estilos, suportes e meios de circulação nas diversas esferas comunicativas. Segundo Bunzen (2007, p. 158): “Nessa direção, as práticas de leitura e de produção de textos em gêneros diversos que fazem parte do cotidiano dos alunos nos diversos espaços de socialização podem ser legitimadas na escola.”. Portanto, o ensino da escrita pautado no trabalho com os gêneros textuais surge como uma iniciativa de desenvolver a autonomia dos alunos, que já produzem textos em diversos gêneros, mas que ainda repudiam o ato de escrever.

Com relação ao ensino da gramática, Mendonça (2007) aponta para uma nova prática que vem se estabelecendo nas aulas de Língua Portuguesa, com o propósito de se ensinar gramática por uma outra perspectiva, a da análise linguística. Apesar de ser entendida como “(...) o ensino da gramática contextualizada” (MENDONÇA, 2007, p. 74), a análise linguística está longe de ter essa configuração.

A gramática contextualizada é delimitada como uma “metodologia renovada no ensino de língua materna”, em que se trabalha com o texto na centralidade. No entanto, o que acontece é a utilização do texto a serviço da gramática tradicional, já que se propõem exercícios de: retirada dos adjetivos do texto, análise sintática de períodos do texto, destaque e busca de algum tipo de verbo ou outra classe gramatical. Verifica-se, em Mendonça (2007), que a dita gramática contextualizada realiza a manutenção da gramática tradicional de forma mascarada:

A única diferença entre o trabalho tradicional com a gramática e este, com a dita “gramática contextualizada”, é que as frases não mais são apresentadas de forma isolada, pois fazem parte de um texto; porém isso não significa que se trabalhe com o texto em si, com sua articulação interna, ou com o gênero e seu funcionamento nas práticas sociais. (MENDONÇA, 2007, p. 74)

Assim sendo, faz-se necessário que não se tenha entendimento errôneo acerca das duas formas de ensino, uma vez que a prática de análise linguística não significa apenas ensinar a gramática por outro ângulo, valendo-se de outras metodologias, mas sim mudar a concepção de linguagem e de como o ensino desse eixo da língua portuguesa deve ser articulado.

Para Mendonça (2007), há grandes diferenças entre o ensino tradicional da gramática e a prática de análise linguística. Enquanto o tradicionalismo enxerga a língua como um sistema acabado, uma estrutura inflexível, a prática de análise linguística concebe a língua como uma ação interlocutiva, situada aos falantes. A primeira tem centralidade na norma padrão; a segunda, nos efeitos de sentido. De um lado, exercícios estruturais; do outro, a preferência por questões abertas, de pesquisa, reflexão. A gramática normativa com a fragmentação dos eixos de ensino (leitura, produção textual, gramática) e a análise linguística, com a integração dos eixos de ensino, visando um processo de ensino e aprendizagem complementar.

Portanto, evidencia-se que a análise linguística parte do pressuposto de que:

[...] a linguagem não é uma estrutura dada, acabada, mas uma forma de (inter)ação social, que funciona segundo certas condições de produção dos discursos – interlocutores, situação sociocomunicativa, gênero, forma de circulação, etc. Transportada para o âmbito da escola, essa perspectiva considera a construção de efeitos de sentido como o ponto central das discussões a serem efetivadas em sala de aula, deslocando profundamente a organização dos conteúdos e competências no ensino de língua materna em vários aspectos. (MENDONÇA, 2007, p. 76)

Ademais, a análise linguística possibilita o ensino da gramática por meio dos gêneros textuais, trabalhando com a função comunicativa do texto e não mais com a fixação de regras e exercícios repetitivos. Trata-se de refletir sobre o uso adequado do registro, dos recursos linguísticos adotados em cada situação comunicativa. Desse modo, cabe ao professor de língua articular os conhecimentos macro, a função do gênero, a sua estrutura, suporte, circulação nas esferas sociais, os interlocutores; e os conhecimentos micro, a forma de construção do texto, os mecanismos linguísticos que devem ser utilizados, a escolha das palavras, expressões, a organização dos períodos etc.

Por conseguinte, pode-se acentuar que o principal objetivo da adoção da análise linguística durante as aulas de português é a busca pela reflexão daquilo que se aprende, do seu objeto de estudo. Em outras palavras, considerando que o ensino de gramática pela própria gramática não acarreta grandes reflexões sobre o uso real da língua, a prática de análise linguística busca trabalhar, através dos gêneros, os diversos recursos gramaticais e estratégias textuais para que o alunado aprenda a reconhecer os usos da linguagem no meio social. Nesse sentido, o tratamento superficial e isolado desses elementos gramaticais não é suficiente para a

compreensão dos diferentes papéis que a gramática desempenha na produção de sentido dos diferentes gêneros.

Quanto ao ensino de leitura, fazendo alusão ao processo de formação da disciplina de Língua Portuguesa novamente, a leitura, até a metade do século XX, era um processo bastante primitivo, já que envolvia apenas capacidades de decodificação. O aluno não construía sentidos a partir do texto, assim como não dialogava ou fazia associações com outros autores, ou desenvolvia alguma consciência crítica. Acessava-se o texto apenas para transformar grafemas em fonemas, não se faziam grandes reflexões sobre o que se lia. Atualmente, os documentos oficiais de educação trazem um novo objetivo para o ensino da leitura, sendo o principal a construção de leitores críticos, os quais conseguem se posicionar enquanto sujeitos atuantes na sociedade.

Percorridas essas questões, cabe ao professor dar subsídio aos alunos durante essa produção/construção de sentidos dos textos. Considerando que esses enunciados possuem formas variadas, há uma necessidade de se oferecer ao corpo discente um “leque” diversificado de textos a serem trabalhados e lidos, já que se espera que eles sejam leitores capazes de analisar criticamente os acontecimentos da realidade que os cerca.

Por fim, mesmo que ocorra a busca, nas salas de aula, por um cenário diferente desse apresentado, mesmo que se trabalhe o ensino da leitura na perspectiva dos gêneros textuais, o que geralmente ocorre na escola é a escolarização dos textos. O gênero é retirado da sua esfera de circulação/produção e levado para o ambiente escolar a fim de que se reconheçam os elementos que o constituem, a estrutura que ele carrega, e produzam-se novos textos, que desenvolvam capacidades leitoras específicas do letramento escolar, deixando de lado o entendimento da sua real função na sociedade.

3. Sequência didática em língua portuguesa: integrando os quatro eixos de ensino

As sequências didáticas (SD), originariamente, foram introduzidas por pesquisadores do Grupo de Genebra (como Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, dentre outros) nas instituições de ensino francesas, entre 1985 e 1986 (Cf. BRONCKART, 2006). Machado e Cristóvão (2006) explicam que inicialmente não se tratavam de sequências didáticas voltadas para os gêneros especificamente, “mas, sim,

de seqüências abertas a diferentes objetos de conhecimento” (p. 3).

Foi somente na década de 90, no século passado, que essas ferramentas centram-se de forma mais específica no ensino de gêneros, inicialmente voltadas para a produção escrita e posteriormente à produção de gêneros orais. Hoje, no entanto, conforme Nascimento (2007), as SD podem ter como objetivo tanto a apropriação de um determinado gênero com vistas a sua produção escrita/oral, ou, ainda, outros objetivos, como o desenvolvimento da leitura crítica de um ou vários gêneros, por exemplo.

As seqüências didáticas definem-se, então, como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). O objetivo de uma SD é levar os alunos a se apropriarem (e também a reconstruírem) uma prática de linguagem sócio-historicamente construída. A elaboração dessa ferramenta requer que antes se faça um modelo didático do gênero (Cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; 2004), o qual definirá os objetos de aprendizagem dos alunos. Esse modelo é, na verdade, uma espécie de estudo e pesquisa sobre o gênero, o qual apontará os elementos ensináveis, que poderão ser objetos de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica.

No caso da proposta que apresentaremos, o trabalho foi desenvolvido durante as aulas de Língua Portuguesa e Redação, já que na referida instituição de ensino o ensino de língua materna se dá em três frentes: Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Assim, contamos com 12 (doze) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada, sendo 6 (seis) de Redação e 6 (seis) de Língua Portuguesa para desenvolver a seqüência didática com o gênero textual biografia romanceada. Dentre os objetivos de aprendizagem, destacamos:

- Conhecer a história do líder Nelson Mandela;
- Conhecer um pouco mais da história de Malala, a ganhadora mais jovem do Prêmio Nobel da Paz;
- Conhecer a história de Martin Luther King Jr., ganhador do Prêmio Nobel da Paz em 1964;
- Debater importantes questões políticas e sociais;
- Conhecer as principais características do gênero biografia romanceada;

- Empregar argumentos para defender um ponto de vista;
- Planejar, produzir e revisar um capítulo de biografia romanceada;
- Identificar e empregar mecanismos de coesão textual.

Nas aulas de Redação do dia 18/07/2021, iniciamos o trabalho com o gênero textual biografia romanceada. Visando explorar a oralidade, os estudantes foram questionados: Você sabe quem foi Nelson Mandela? Saberá dizer o que foi o *Apartheid*? Como podemos contribuir para diminuir as injustiças sociais, principalmente, a discriminação racial? Na sua opinião, que pessoas mereceriam ter sua vida registrada em um livro? Por quê? Que tal conhecer a trajetória do primeiro presidente negro da África do Sul? Quer saber um pouco mais da história de um homem cuja luta pôs fim a um movimento segregacionista e trouxe de volta a esperança e a liberdade para uma nação inteira? Estamos falando de Nelson Mandela.

Em seguida, exibi o texto “Quem foi Nelson Mandela? 13 momentos marcantes da biografia do líder antiapartheid”, disponível em: https://www.ebiografia.com/quem_foi_nelson_mandela_momentos_marcantes_biografia/. Conversei com a turma sobre a política do Apartheid e exibi o vídeo “As origens e o legado da luta contra o apartheid na África do Sul”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d7e1BP-bCIQ>.

Partindo para o estudo do texto no qual focalizamos o eixo da leitura, informei aos alunos que o fragmento do texto a ser lido foi retirado da biografia romanceada de Nelson Mandela intitulada “O menino Nelson Mandela”, de Viviana Mazza, e forneci as informações iniciais sobre o gênero: história de vida de alguma personalidade retratada em um livro em estilo literário. A leitura do texto foi feita com a turma. Em sala, os alunos responderam as atividades com questões de compreensão e interpretação textual e, em seguida, fizemos a correção.

Em um momento mais expositivo da aula, foi apresentada a definição do gênero, comparando-o à autobiografia e ao texto biográfico, de forma que ficasse claro para os alunos quais são as diferenças entre esses três gêneros, que têm, em princípio, a mesma função. Textos sobre a vida de personalidades são muito comuns e podem ser escritos com diferentes estilos e finalidades. Um texto biográfico, por exemplo, deve ser objetivo e conter informações, geralmente elencadas em ordem cronológica, sobre

a vida do biografado. Há também a possibilidade de a própria personalidade escrever sobre sua vida, em primeira pessoa, destacando as memórias mais importantes para seu desenvolvimento, produzindo o que conhecemos como autobiografia. Por fim, existem biografias romanceadas, em que as trajetórias de determinadas pessoas são retratadas em livros por biógrafos, que selecionam cuidadosamente particularidades e momentos importantes de suas vidas.

A proposta de produção textual pediu que os alunos escrevessem um texto argumentativo na Plataforma *Google Classroom* expondo as razões pelas quais a história de vida da pessoa indicada mereceria se tornar um livro. Poderia ser uma pessoa conhecida pelo público ou não; alguém que estivesse vivo ou que já tivesse falecido. O importante era destacar os feitos que a fariam merecedora de ser biografada.

Durante as aulas de Língua Portuguesa que contemplam o estudo da língua, os conteúdos coesão e progressão textual foram explorados. Uma das formas possíveis para garantir a progressão textual é pela retomada de elementos, que pode ocorrer por meio de diferentes mecanismos: recorrência de termos, recorrência de estruturas (paralelismo) e recorrência de conteúdos semânticos (paráfrase). Trabalhamos com o(s) efeito(s) de sentido(s) que as repetições de termos ao longo do texto geraram. Além disso, exploramos o desenvolvimento de períodos acrescentando paráfrases sem quebrar a coesão textual.

No dia 02/08/2021, demos continuidade ao estudo do gênero textual biografia romanceada, abordando agora as suas características. A abertura da aula contou com uma narrativa breve sobre a história de Malala. Malala tinha apenas 11 anos quando resolveu lutar por igualdade de direitos. A menina queria frequentar a escola em seu país, Paquistão, mas esse direito pertencia apenas aos meninos. Com o apoio da família, Malala levantou sua voz contra a opressão e tornou-se símbolo na luta por direitos iguais. A história da mais jovem ganhadora do Prêmio Nobel da Paz é comvente e inspiradora. Vamos conhecer mais sobre ela? Você já ouviu falar de Malala Yousafzai? O que sabe sobre ela? Malala lutou pelo direito de estudar. Em sua opinião, como a educadora pode transformar um país? Logo após, foi exibido o episódio “Estude como uma garota” que faz parte da série “Mulheres Fantásticas”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aIUvH5b0A_8.

O estudo do texto se deu a partir da leitura do fragmento intitulado como *Bombas – Janeiro de 2009* do livro “Malala: a menina mais co-

rajosa do mundo”, de Viviana Mazza. Ele representa com clareza o contexto em que se encontrava Malala. Os ataques à região onde ela e sua família moravam eram constantes. Utilizei esse momento para ressaltar que, em vários lugares do mundo, há pessoas impedidas de estudar por diversas razões e para encaminhar a conversa para a valorização que a turma dá ao ensino e às oportunidades que têm. Em sala, os alunos responderam as atividades com questões de compreensão e interpretação textual e, em seguida, fizemos a correção.

As características do gênero textual em estudo foram apresentadas aos alunos. As biografias romanceadas associam literatura, jornalismo e história com o propósito de contar a vida de alguém. Trata-se, portanto, de um gênero narrativo e, por isso, deve apresentar os elementos da narrativa já conhecidos pelos alunos. Escritas em terceira pessoa, apresentam o biografado por meio de descrições bastante subjetivas, que revelam o ponto de vista do biógrafo sobre o personagem retratado. Cabe a ele realizar os recortes que deseja, de forma a destacar aspectos da vida e da personalidade do personagem sem, no entanto, abandonar o compromisso com a verdade dos fatos narrados. Tais fatos são geralmente narrados em ordem cronológica, organizados em capítulos que destacam informações de tempo e espaço.

Malala lutou pelos direitos das mulheres em sua região. Diante dessa evidência, os alunos foram convidados a escrever um parágrafo argumentativo na plataforma *Google Classroom* discorrendo sobre a questão de igualdade de direitos entre homens e mulheres do mundo ocidental nos dias de hoje. Alguns alunos compartilharam seus textos entre a turma no início da aula seguinte de Redação.

A coesão sequencial foi o conteúdo de análise linguística trabalhado durante as aulas de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, destacamos alguns mecanismos de coesão sequencial estabelecidos por conexão, a saber: articuladores para introduzir uma explicação; articuladores para relacionar causa e consequência; articuladores para citar exemplos e articuladores para demarcar uma oposição.

Nas aulas de Redação que ocorreram no dia 09/08/2021, finalizamos o estudo do gênero biografia romanceada, abordando agora sua função social. Além de narrar a história vivida por alguém que tenha relevância na sociedade por suas ações, esse gênero também tem a função social de relatar as lutas e causas vivenciadas pelo biografado, que determinaram seu propósito de vida. Ao fazer isso, causa-se admiração e

inspiração nos leitores, pois confere detalhes ricos e que dizem muito sobre a vida daquela pessoa.

Houve a exibição do vídeo “I Have a Dream - Martin Luther King | Legendado PT-Br, Colorido, HD”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yz0TjHINctI>. “Eu tenho um sonho”. Foi com essa frase que um líder pacifista conquistou a atenção de milhares de pessoas em Washington, em 1963. Martin Luther King Jr. tornou-se um ícone na luta pelos direitos civis, no combate ao racismo e à segregação, sempre pregando a não violência em sua busca por justiça. Os alunos responderam as seguintes perguntas: Você já ouviu falar de Martin Luther King Jr? Em caso afirmativo o que sabe sobre ele? Nas aulas anteriores, estudamos casos envolvendo discriminação e segregação social. Em sua opinião, o que leva um grupo a acreditar que pode subjugar outro?

Os alunos fizeram a leitura silenciosa do texto *Capítulo 13* que faz parte da biografia romaneada de Martin Luther King Jr *O jovem Martin Luther King*, de Christie Whitman. Posteriormente, os alunos assistiram ao vídeo: “CORAGEM PARA MUDAR – VÍDEO MOTIVACIONAL (Martin Luther King)”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VwTpV54VhKk>.

A última produção textual solicitada lembrou que em nossa primeira aula com o estudo do gênero textual, cada aluno deveria apontar uma pessoa que merecia ter sua vida imortalizada em uma biografia romaneada; agora, chegou o momento de produzir um capítulo sobre ela. Para realizar esse trabalho, os alunos deviam seguir as instruções que estavam disponíveis na Plataforma *Google Classroom*. Os textos foram corrigidos com base na grade de avaliação que também se encontrava na Plataforma. A partir da correção, eles deveriam fazer a reescrita dos textos. Os capítulos produzidos pela turma seriam reunidos em uma coletânea, que seria impressa pelo Colégio e exposta na biblioteca para que possa ser compartilhada com toda a comunidade escolar assim que as aulas presenciais fossem retomadas.

Estudamos mais alguns articuladores nas aulas de Língua Portuguesa, de forma a trabalhar as relações de sentido que eles agregam ao texto, tornando-o mais coeso e coerente: articuladores para reforçar uma posição; articuladores para atenuar uma circunstância; articuladores para retomar fatos ou informações e articuladores para corrigir ou reformular uma informação.

4. Considerações finais

O ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais tem ganhado as salas de aulas. Embora alguns anos tenham se passado desde que os PCN (1998) introduziram essa ideia na sociedade, hoje as suas raízes estão interiorizadas nos pressupostos de aprendizagem dos sujeitos atuantes em muitas instituições de ensino, mesmo que eles ainda não se deem conta de tal processo.

Com este trabalho, visamos fomentar discussões, sobretudo, entre os coordenadores e professores que possam subsidiar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da aprendizagem da língua portuguesa com base na leitura, produção e reflexão sobre os diversos gêneros textuais que circulam socialmente e aos quais os alunos têm acesso e que podem ser acionados para dar sentido a esse processo de aprendizagem firmado nos quatro eixos de ensino: oralidade, leitura, conhecimentos linguísticos e produção de texto escrito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: língua portuguesa*. Ensino de sexto a nono ano. Brasília, MEC, 1997.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Série Debates 1, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

MAZZA, V. *Malala: a menina mais corajosa do mundo*. Rio de Janeiro: Agir, 2013.

_____. *O menino Nelson Mandela*. São Paulo: Melhoramentos, 2017.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C.B. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-88

RAMOS E MATTOS, T. *Um estudo do estilo nos gêneros do discurso biografia e autobiografia*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2015. 183f. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14356>. Acesso em: 20/07/2021.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-85

SILVA, A. da; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.P. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44

YOUSAFZAI, M. *Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

**PIERRE LEVY E CIBERCULTURA: NOVAS PERSPECTIVAS
DE ENSINO E DE CONSTRUÇÃO DE GRAMÁTICAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Eliane Miranda Machado (UFT)

eliane0907@hotmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@mail.uft.edu.br

RESUMO

A presente pesquisa analisa as contribuições de Pierre Levy, por meio das discussões acerca da cibercultura no espaço educacional, enquanto possibilidades metodológicas para a reconstrução das práticas de ensino de língua materna na educação básica. Essas discussões verificam ainda a construção de gramáticas nessa nova perspectiva de ensino, considerando aqui as novas nuances de leitura e escrita, inerentes aos recursos tecnológicos que moldam o ensino e demarcam novas possibilidades de interação com o texto. Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pelo método bibliográfico, de caráter descritivo, pautado em teóricos que coadunam com a proposta de inclusão de tecnologias no espaço da sala de aula, com a inserção dos alunos na teia de construção de saberes. Dessa maneira, a partir das discussões apresentadas foi possível constatar que as tecnologias digitais podem dinamizar as aulas, assim como apresentar novas perspectivas para o ensino de língua materna.

Palavras-chave:

Cibercultura. Ensino. Construção de Gramáticas.

ABSTRACT

This research analyzes Pierre Levy's contributions, through discussions about cyberculture in the educational space, as methodological possibilities for the reconstruction of mother tongue teaching practices in basic education. These discussions also verify the construction of grammars in this new teaching perspective, considering here the new nuances of reading and writing, inherent to the technological resources that shape teaching and demarcate new possibilities of interaction with the text. For the development of the research, we opted for the bibliographic method, with a descriptive character, based on theorists that are in line with the proposal to include technologies in the classroom space, with the insertion of students in the web of knowledge construction. In this way, from the discussions presented, it was possible to verify that digital technologies can dynamize classes, as well as present new perspectives for the teaching of the mother tongue.

Keywords:

Cyberculture. Teaching. Construction of Grammars.

1. Introdução

Levando em consideração a expansão das tecnologias em todos os segmentos da sociedade; levando em consideração que estes recursos fazem parte do cotidiano dos alunos contemporâneos, levando em consideração também a gama de recursos que envolvem as tecnologias digitais, é imprescindível que os mesmos possam ser usados no ensino da língua materna, vislumbrando novas perspectivas para redimensionar o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, buscando recursos para minimizar as problemáticas relacionadas ao envolvimento dos alunos com o ensino da língua, encontramos no pensamento de Levy elementos importantes que nos conduzem à novas práticas em sala de aula. Diante disso, por meio das teorias de Levy, nos são dadas novas nuances no tocante à leitura e escrita, pautadas na inclusão das tecnologias digitais no espaço da sala de aula.

Dessa maneira, verifica-se também a necessidade de revisitar novos métodos de ensino, assim como novas práticas de leitura, de escrita e de contato com o texto, sendo este o principal elemento condutor das práticas de ensino de língua materna em sala de aula. Assim, por meio das tecnologias digitais, vislumbra-se mudanças nas dinâmicas das aulas, bem como no envolvimento dos alunos com as práticas de ensino.

Assim, para a realização da pesquisa optou-se pelo método bibliográfico, de caráter descritivo, pautado em teóricos que contribuem para o fortalecimento das discussões sobre esta proposta, no intuito de subsidiar as concepções apresentadas acerca do ensino da língua materna e, além disso, que possam contribuir no fortalecimento da proposta de dinamização das aulas por meio do uso das tecnologias digitais, subsidiando a reestruturação das práticas de ensino, bem como apresentando novas possibilidades de uso da língua materna, frente às tecnologias da informação e comunicação.

2. Pierre Lévy e a cibercultura

As incertezas e instabilidade vivenciadas pelo ensino de língua materna na contemporaneidade tem levado os estudiosos a repensar as práticas de ensino, bem como rever as novas perspectivas para o processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

Nesta perspectiva, discute-se o ensino da língua materna, mediado

por tecnologias digitais. Ou, melhor dizendo, discute-se a necessidade de fazer com que as tecnologias sejam instrumentos metodológicos para repaginar o ensino e também a aprendizagem dos educandos. Como corrobora Nascimento (2009, p. 65), o que torna possível “espojá-lo da fixidez a ele tradicionalmente atribuída, passando a encará-lo como provisório”. Assim, verificamos a mudança de comportamentos, atitudes e envolvimento com a sala de aula e com o processo de ensino e aprendizagem, deixando as formas fixas e tradicionais que foram enrijecidas pelo tempo, para explorar novas fontes de investigação e de busca pelo conhecimento.

Nesta nova roupagem aqui apresentada, defende-se também o princípio para o ensino da língua materna pautado no texto e, tendo as tecnologias digitais sua estrutura fundada em textos dos mais diversos gêneros, então, automaticamente, esta ferramenta pode contribuir para a efetivação da reformulação do ensino. Dessa forma, é necessário, em primeira instância, conhecer o texto e o sentido do mesmo, pois o ensino de língua materna será pautado buscando sua fundamentação na estrutura textual, bem como na sua funcionalidade. Pois, como explana Magda Soares (2002),

A influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso; influência fundamental, porque, traz uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização. (SOARES, 2002, p.173)

Nesse sentido, a primeira tratativa refere-se a uma análise minuciosa do sentido atribuído pelo texto. Nesta análise, busca-se averiguar elementos como o contexto de uso, a situação comunicativa para a qual o texto fora produzido, as escolhas lexicais realizadas em detrimento do objetivo da mensagem apresentada. Assim, Pierre Lévy traz fortes contribuições no tocante ao uso das tecnologias em sala de aula, considerando a apresentação do filósofo de novas possibilidades de análise do texto, em detrimento de sua estrutura e peculiares relacionadas ao texto digital.

Diante das discussões já apresentadas verifica-se novas roupagens no âmbito do ensino e da aprendizagem da língua materna com a inserção das tecnologias digitais, enquanto mais um recurso metodológico direcionado à dinamização das aulas, bem como recurso para aproximar o ensino da língua, das situações de uso. Neste sentido, é pertinente destacar também que, ao se falar em inserção de tecnologias nas práticas pe-

dagógicas, estamos falando de mudanças de práticas de alunos e professores, assim como estamos falando de mudança de foco em relação a como e o que se pretende investigar junto aos alunos, no tocante à língua, haja vista que, os tópicos relacionados à linguagem como leitura, escrita e interpretação textual passaram a compor o vasto campo das tecnologias digitais, na cibercultura, contudo, sob outros aspectos. Isso posto, Moran *et al.* (2013) afirmam:

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, só conseguiremos dar-lhe verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet e as tecnologias digitais móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado, que sinaliza mudanças muito profundas na forma de ensinar e aprender. (MORAN; MASETTO; BEHRENS; 2013, p. 71)

Diante do exposto, vislumbra-se que o ensino de língua materna mediado pelas mídias digitais é uma proposta que visa aproximar alunos e professores do objeto de investigação. Nesta perspectiva, este passa a ser reformulado no sentido de atentar-se para as especificidades oriundas dos recursos tecnológicos, como os textos digitais e a escrita virtual. Assim, novas nuances serão dadas, a partir do uso destes recursos para a investigação da língua, dando ênfase à análise de textos que até então, não eram feitas, por meio dos livros didáticos. Logo, para a efetivação dessa nova praxe de ensino é necessário primeiro, a reflexão das práticas pedagógicas que já vem sendo desenvolvidas em sala de aula, no âmbito do ensino de língua materna, de modo a ampliar os conceitos e redimensionar o campo da língua e da linguagem, de modo a abranger os textos multimodais.

Além disso, vale dizer também sobre os novos olhares acerca do livro, da leitura e da escrita na era digital, uma vez que todo esse avanço tecnológico tem frutificado também no aspecto social da língua criando novas nuances comunicativas. Devido ao fato de que a linguagem é um elemento social, pode-se dizer que “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Nessa perspectiva, diante de uma sociedade globalizada e, em processo de evolução, é inegável também que “maneiras de pensar e conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática” (LEVY, 1993, p. 7), o que reflete nos textos, bem como no processo comunicativo.

3. *Novas perspectivas de ensino e construção de gramáticas na educação básica*

Diante da gama de recursos textuais presentes na internet é possível destacar as múltiplas possibilidades de ensino que podem ser usadas para a condução das aulas para melhorar apropriação da língua e do processo comunicativo, desde que bem conduzidos por professores e aceito pelos alunos, que passarão a atuar ativamente nesse processo de construção do conhecimento. Como complementa Levy (1993),

As tecnologias da comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. A tarefa de passar informações pode ser deixada aos bancos de dados, livros, vídeos, programas em CD. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informações mais relevantes. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, adapta-os à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria – o conhecimento com ética. (LEVY, 1993, p. 25)

No que tange ao ensino de língua materna, professores e alunos passam a investigadores do objeto de estudo, buscando com isso conhecer ainda mais sobre a língua, a linguagem e cada situação de uso, incluindo neste novo cenário os texto digitais. Assim, o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdo para selecionar maior quantidade de informações para exploração em sala de aula junto com os alunos. Dessa forma, o livro didático deixa de ser a único instrumento de pesquisa e, esta, passa a ser realizada de diversas maneiras, por meio de vídeos, programas, aplicativos, softwares, dando condições para que os alunos compreendam os conteúdos de diferentes maneiras, e sob diferentes enfoques. Neste contexto, perpassamos pela perspectiva da teoria de Simondon com a noção de Alagmática, que prevê conforme Ferraz (2017, p. 118) “ultrapassar o hilemorfismo e o substancialismo, ir além da materialidade formada para compreender a relação de devir no jogo alagmático entre as forças que entram em contraponto”.

O que o autor destaca é a necessidade de fazer com que os alunos perpassem pelas construções textuais (aqui analisando os textos como produtos do processo comunicativo) e, a partir disso, percebam os elementos circunstanciais para a sua completude. Percebam ainda que, por traz do conjunto textual há um emaranhado de palavras que foram selecionadas e organizadas para oferecer condições de representação do pensamento. Desse modo, os alunos estariam coletando elementos para a re-

alização de troca de energias. Somente a partir desse processo, ocorreriam mudanças substanciais no que se refere à formação intelectual e cognitiva dos educandos que é o denominado processo de “individualização”.

Assim, para Simondon (1995), a alagmática é o “processo” pelo qual a informação, perpassa pelos alunos e transforma a sua essência, modificando a sua capacidade cognitiva e intelectual. Ela “é, na ordem das ciências, simétrica à teoria das estruturas, constituída por uma união sistemática de conhecimentos particulares: astronomia, química, biologia” (SIMONDON, 1995, p. 261).

Na perspectiva de Lévy, as tecnologias digitais associadas ao ensino de língua materna pode ser usada à luz da alagmática e nos apresentar inúmeras possibilidades de planejamentos para as aulas, que podem ocorrer em tempo real, ou por meio de gravação de vídeos que poderão ser inclusos em atividades diversas, com a inserção de vídeo-aulas para complementação de atividades propostas e, além disso, é possível realizar o feedback entre os alunos, no sentido de verificar o nível de aprendizagem dos mesmos. Logo, Pereira e Santos (2005) acrescentam que

O desafio de professorar on-line dentro de um novo paradigma requer não só a mobilização de novos conhecimentos e habilidades – como o uso de ferramentas web, por exemplo –, mas, principalmente, inúmeras reestruturas cognitivo-afetivas significativas sobre o papel e a prática docentes. Essa necessidade será tanto maior quanto mais o professor estiver preso aos esquemas do ensino tradicional. (TRACTENBERG; PEREIRA; SANTOS, 2005, p. 5)

Conforme exposto é um desafio ensinar nesta nova realidade, em especial, a língua materna, que prevê a análise de elementos textuais, por meio de leitura, escrita, interpretação e interação. Diante disso, verificam-se novos paradigmas tanto no que se refere ao processo de ensino, quanto da aquisição do conhecimento, o que demanda reformulação de práticas pedagógicas, vislumbrando, uma nova conjuntura social, para a qual professores e alunos devem adaptar-se. Nesta nova roupagem, há a inserção da cibercultura, ou seja, a inclusão de mais um elemento no cenário educacional, que Bruno Latour define como actante numa grande teia da aprendizagem.

Mas, diante do cenário atual, quais seriam as contribuições da cibercultura para o ensino de língua materna? Para melhor entender, vamos perpassar pela definição do termo, para a partir disso, estabelecer relações desta com o processo de ensino e aprendizagem. Segundo, Lévy (1999; 2009), a cibercultura pode ser concebida como um conjunto de

técnicas e práticas, que conduzem a novas formas de pensamento e desenvolvimento dos indivíduos que estão continuamente em um processo de interação. Como acrescenta Lemos (2003, p. 11), a cibercultura é “(...) a forma sócio-cultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70”. Ou seja, as tecnologias vem se dissolvendo cada vez mais nas relações sociais o que impede a negligência das escolas frente à esta realidade.

Como corrobora Santaella (2004, p. 45), o ciberespaço é (...) “todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação”. Assim, a cibercultura é o uso das redes internautas, que no âmbito educacional, professores e alunos farão uso do ciberespaço, quando utilizar as tecnologias digitais para o desenvolvimento de alguma atividade proposta.

Neste sentido, este recurso pode ser visto como um conjunto de elementos intrínsecos às tecnologias digitais que oferecem condições para que os sujeitos interconectados estejam realizando trocas e se refazendo a todo o momento, em decorrência do fluxo acelerado de informações que circulam constantemente. Neste contexto, o ensino de língua materna tende a evoluir frente ao uso deste recurso, levando em consideração os textos e as informações que são disponibilizadas neste ambiente interativo e, que podem proporcionar condições para um ensino significativa da língua, por meio de textos usuais.

É salutar destacar que, com a inserção da cibercultura no processo de ensino e aprendizagem; novas habilidades no tocante à língua serão exigidas por professores e alunos, no sentido de atender as demandas relacionadas aos textos digitais, mas isso já é uma necessidade, considerando que os textos multimodais, já fazem parte do uso social da língua, pelos alunos e também demais sujeitos. Logo, deverão ser repensadas e analisadas, as novas competências e habilidades a serem agregadas ao conhecimento dos alunos em decorrência destes textos, haja vista que deverão ser consideradas novas formas de leitura, de construção textual, específicas destes recursos tecnológicos. Como reforça Marcuschi (2005),

No meu entender, a mudança mais notável aqui não diz respeito às formas textuais em si, mas sim à nossa relação com a escrita. Escrever pelo computador no contexto da produção discursiva dos bate-papos síncronos (on-

line) é uma nova forma de nos relacionarmos com a escrita, mas não propriamente uma nova forma de escrita. (MARCUSCHI, 2005, p.18)

Assim, verifica-se que as mudanças ocorrem em todos os âmbitos, tanto no seguimento de infraestrutura da escola, como nos métodos pedagógicos e também nos próprios conteúdos trabalhados, refletindo assim, em novas habilidades a serem desempenhadas por professores e alunos. Por isso, a importância da teoria ator-rede no sentido de revitalizar o ensino de língua materna com os recursos tecnológicos, por meio do estabelecimento de trocas, refazendo as práticas constantemente, para atender os anseios dessa nova propositura. Na oportunidade, faz-se necessária também a mudança de foco em relação ao que se ensinar em relação a língua e a linguagem, assim como apresentar as novas formas de olhar para o texto. “O verdadeiro desafio é adotar uma correta atitude interativa das pessoas nos cenários virtuais, com a finalidade de facilitar uma participação comprometida dos indivíduos, como agentes culturais ativos” (ACEDO, 2012, p. 158).

Diante de tantas mudanças, surgem também novas formas de leitura e escrita que são peculiares desse canal de comunicação e são essenciais à incorporação no ensino de língua, se considerarmos que fazem parte do novo leque de tipologias textuais oriundas das mídias digitais, tornando assim, parte integrante da língua dos alunos contemporâneos e, por tal fator, deve ser fonte de investigação no espaço da sala de aula. Tal fator vem reforçar a necessidade constante de reconstrução das práticas de ensino, vislumbrando o atendimento das novas concepções de língua e linguagem que surge constantemente nos meio digitais; reforça também a necessidade de um ensino construcionista, por meio das redes de aprendizagens em que professores e alunos estarão realizando as trocas. Como acrescenta Rocha (2008), em uma sociedade em que as mídias ganham cada vez maior importância, principalmente aquelas relacionadas à difusão das imagens, o papel da leitura e da escrita parece sofrer uma modificação. Como corrobora Novaes (2005, p. 76): “uma das ideias mais comuns aos que trabalham a relação entre a linguística e as novas tecnologias da comunicação, em especial, a computacional, é a que diz respeito à relação fala e escrita”. Isso justifica a resistência ainda presente em relação ao uso destes recursos em sala de aula. Por outro lado, estes recursos continuam moldando os alunos, haja vista que os mesmos usam constantemente as tecnologias e, por isso, incorrem em processos de mudanças inevitavelmente.

Dessa maneira, é importante destacar como os principais elemento

da língua são influenciados e, até mesmo moldados, em decorrência do uso das tecnologias. Para iniciarmos, Novaes (2005) apresenta que

A leitura é um vício para algumas pessoas e o computador também, a combinação da leitura com os computadores pode tornar-se irresistível. Nos livros é possível uma identificação com um personagem ou com vários personagens reais e imaginários. Na Internet, o leitor pode interagir com eles. É verdade que existe uma grande quantidade de sites sem qualidade, mas isso é apenas um detalhe perto das mudanças e novidades que os hipertextos trazem. (NOVAES, 2005, p. 7)

Diante disso, verifica-se que as tecnologias podem incrementar atividades de leituras envolvendo o leitor com o texto, com autores, com internautas e, até mesmo, com os personagens, fazendo com que a leitura se torne mais dinâmica e atraente. Nesse sentido, vislumbra-se novas perspectivas também no âmbito da leitura e do incentivo para a mesma, considerando que a leitura virtual atingirá os alunos que se identificam com as tecnologias digitais e fazem uso das mesmas constantemente. Dessa maneira, vislumbra-se novas perspectivas para o processo de ensino e aprendizagem, com mudanças paradigmáticas nas práticas de ensino desenvolvidas até então.

4. Considerações finais

Diante das explanações acerca dos possíveis redimensionamentos do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, em decorrência do uso das tecnologias digitais aqui representada pela cibercultura de Pierre Lévy, que nos apresenta novos nuances de ensino de leitura e escrita, a partir dos textos digitais, com a sua dinamicidade, é possível envolver os alunos nas atividades apresentadas pelos docentes em sala de aula, fazendo com que se tornem sujeitos ativos na construção de seus saberes.

Diante também do distanciamento já verificado dos alunos em relação às aulas de língua materna, verifica-se a necessidade de reformulação no ensino, por meio de práticas que estejam concatenadas com os anseios dos alunos contemporâneos. Por este motivo, dado o envolvimento dos mesmos com as tecnologias em seu cotidiano, é imprescindível que estes recursos também possam estar no ambiente de sala de aula enquanto agentes de mediação do conhecimento e de transformação dos alunos e professores em agentes atuantes no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, conclui-se que a ressignificação do ensino da língua materna e a construção de gramáticas torna-se possível e mais atrativa a partir do uso das tecnologias digitais, com a exploração de textos virtuais e ambientes de interação, onde os alunos possam se apropriar da funcionalidade do texto, bem como verificar na prática o sentido dos mesmos. Além disso, as tecnologias digitais proporcionam a oportunidade de construção de grandes teias de conhecimento, envolvendo alunos e professores em um processo de construção mútua. Assim, vislumbra-se uma prática de ensino efetiva em que os sujeitos são agentes do processo e passam a vivenciar os processos de uso da língua em construções textuais significativas de uso no dia a dia.

Pelos fatores já apresentados justifica-se o uso das tecnologias no âmbito do ensino de língua materna, considerando a diversidade textual bem como as múltiplas possibilidades de exploração do texto em uso, o que torna o ensino efetivo, dinâmico e atrativo, com condições plenas de envolver os alunos em suas interfaces, bem como fazer com que estes estejam envolvidos nas aulas, interagindo com os seus interlocutores e construindo saberes que vão sendo agregados a sua gramática interna. Eis aí, o grande desafio da escola, conduzir os alunos à construção de gramáticas e fazer com que os mesmos possam transitar por outras, incluindo aqui a padrão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEDO, S. O. Interatuantes e interatuados na web 2.0. In: APARICI, R. *Conectados no ciberespaço*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 147-65
- FERRAZ, Silvio. Entretempo, a escuta no ponto cego da música. *Viso Cadernos de estética aplicada*, n. 20, jan/jun, 2017.
- LE MOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: CUNHA, P. (Org.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23
- LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 208p.
- _____. La mutation inachevée de la sphère publique. *Signo y Pensamiento*, v. 28, n. 54, p. 36-43, Bogotá, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86011409002>. Acesso em: 26

fev. 2021.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo, Papirus, 2013.

NASCIMENTO, Cecília Eller Rodrigues. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, A.V.; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento. A (re)escrita em foco*. São Carlos: Claraluz, 2009.

NOVAES, T. D. Uma proposta pedagógica de ciberleitura. *Revista Letra Magna*, Ano 02- n. 03, 2º Semestre de 2005.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, 2008.

SIMONDON, G. *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Grenoble: Jérôme Millon, 1995.

SANTAELLA, L. Os desafios do pós-humano. *Communicare* (Porto), v. 4, n. 1, p. 17-26, São Paulo, 2004.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

ROCHA, S. L. Leitura e escrita na era das mídias. *ENDIPE*, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...*, Porto Alegre: EdPUCRS, 2008. p. 1-12 (CD-ROM)

TRACTENBERG, L.; PEREIRA, M.; SANTOS, E. Competências para a docência on-line: implicações para a formação inicial e continuada dos professores- tutores do FGV On-line. In: Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação A Distância, *Anais...* Salvador: XII ABED, 2005.

**RELIGIOSIDADE NO DISCURSO DE SINHOZINHO
DE BONITO-MS: ANÁLISE SEMIÓTICA DA ORAÇÃO
“ESTRELINHA DO CÉU”**

Maria do Carmo Souza Drumond (UFMS)
mdrumond13@yahoo.com.br

RESUMO

Nossa proposta, de caráter qualitativo-interpretativista, tem como objetivo geral analisar semioticamente a oração “Estrelinha do Céu”, composta por Sinhozinho, e obtida por meio da fotografia do caderno de orações com enunciados da prática linguística e discursiva religiosa da década de 1940 na região de Bonito-MS. Procuramos compreender as práticas devocionais referentes a Sinhozinho e os elementos da semântica discursiva utilizados no discurso. A análise se alicerça na teoria da semiótica discursiva e nas pesquisas acerca do discurso religioso e de Sinhozinho. O recorte da análise é a oração “Estrelinha do Céu”, parte da programação do XIV Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos para composição do suplemento da revista *Philologus*. Trata-se de um estudo relevante para o banco de dados dos acontecimentos históricos anteriores a criação do município de Bonito. Soma-se a isso, a necessidade em ampliar estudos sobre discurso religioso em semiótica, com destaque à escassez de pesquisas acerca de Sinhozinho. A hipótese é que as profecias de Sinhozinho permanecem no imaginário e nas celebrações religiosas em Bonito. A base para análise é a metodologia do percurso gerativo de sentido. Esperamos que este trabalho possa contribuir para os estudos na área de semiótica e discurso religioso, com relevância às práticas devocionais e aos aspectos culturais de Bonito.

Palavras-chave

Oração. Religiosidade popular. Semiótica discursiva.

ABSTRACT

Our proposal, of a qualitative-interpretative nature, has the general objective of semiotically analyzing the prayer “Estrelinha do Céu” composed by Sinhozinho and obtained through the photograph of the prayer book with statements of the religious linguistic and discursive practice of the 1940s in the region of São Paulo. Bonito-MS. We tried to understand the devotional practices referring to Sinhozinho and the elements of discursive semantics used in the discourse. The analysis is based on the theory of discursive semiotics and on research on religious discourse and Sinhozinho. The research is part of the program of the XIV National Symposium on Philological and Linguistic Studies for the composition of the supplement of the *Philologus* journal. This is a relevant study for the database of historical events prior to the creation of the municipality of Bonito. Added to this, the need to expand studies on religious discourse in semiotics, with emphasis on the scarcity of research on Sinhozinho. The hypothesis is that Sinhozinho’s prophecies remain in the imagination and in the religious celebrations in Bonito. The basis for analysis is the methodology of the generative path of meaning. We hope that this work can contribute to studies in the area of semiotics and religious discourse, with relevance to the devotional practices and cultural aspects

of Bonito.

Keywords

Prayer. Discursive semiotics. Popular religiosity.

1. Introdução

Desenvolvemos nossa pesquisa alicerçada na semiótica discursiva, pelo viés do discurso religioso. Intentamos como premissa de pesquisa apresentar estudos sobre religiosidade popular no âmbito acadêmico. Cumpre destacar o quanto essa empreitada configura-se desafiadora, na medida em que necessitamos nos desvencilhar do *locus*, do espaço de pertencimento, a região de Bonito, assim como de quaisquer determinações de fé pessoais, uma vez que, tendo como base a semiótica, analisamos cientificamente o sentido do texto, bem como as estratégias de construção do sentido.

Propomos neste trabalho, analisar enunciados pertencentes à fidelização religiosa e compreender os mecanismos de produção do efeito de sentido depreensíveis da prática religiosa de Sinhozinho⁷¹ e dos católicos de Bonito, por ocasião da passagem do Mestre pela região, bem como apreender como essas práticas públicas e privadas permanecem no cotidiano espiritual dos fiéis e seguidores.

Dado os poucos registros nos bancos de dados disponíveis sobre Sinhozinho, buscamos orientar nossa pesquisa por meio das narrativas e dos cadernos de orações disponibilizados por moradores da região de Bonito, mais propriamente daqueles que tiveram a oportunidade de conviver com o mestre divino, de forma direta ou indireta.

Por meio desse recorte de pesquisa, localizamos os elementos que possibilitam identificar o simulacro do ator da enunciação, Sinhozinho, obtido a partir da análise dos mecanismos de efeito de sentido afetivos ou passionais depreensíveis dos próprios textos.

Para a realização da presente pesquisa, tivemos a oportunidade de entrevistar um morador da região de Bonito que nos forneceu os subsídios para realização por meio dos cadernos de orações e a quem agradecemos pela participação e contribuição com os estudos sobre Sinhozinho,

⁷¹ Sinhozinho apareceu na região de Bonito no início da década de 1940 dizendo ser o enviado de Deus para evangelizar o povo. Como tinha a identidade desconhecida, seus seguidores o batizaram de Sinhozinho. Também era chamado de Mestre Divino, Homem Santo e Profeta.

para identificação da construção religiosa de Bonito-MS. A utilização da sigla e nome fictício na referência ao participante consiste em uma estratégia para preservar eticamente a identidade do entrevistado. A transcrição da narrativa segue as normas de transcrição linguística de textos orais (NURC). A transcrição integral constada seção de anexos do presente artigo.

Nosso trabalho consiste na análise do enunciado da oração “Estrelinha do Céu, parte do caderno de orações (1980) que o devoto, SRLS⁷², recebeu de presente de sua mãe, enquanto enunciado de fidelização. Destacamos que, embora o caderno de orações seja datado de 1980, neles estão presentes práticas discursivas comuns à década de 1940

As práticas de fidelização constituem-se, necessariamente, como ações rituais. O rito faz parte da experiência do ser humano. A ritualidade apresenta-se na vida cotidiana por meio de uma rotina de comportamentos, gestos e ações. (SILVA, 2020, p. 76)

Segundo SRLS, Sinhozinho entregava a sua mãe as orações que ele portava em canudos de bambu⁷³ para que ela transcrevesse nos cadernos das pessoas interessadas em ter as orações compostas por ele. O texto dorecorte que analisamos é, segundo o entrevistado, a oração mais rezada pelos fiéis e seguidores do mestre divino. Segundo o entrevistado, durante a pandemia Covid19, as pessoas o procuravam para copiar a referida oração. A prática da cópia de orações era comum em Bonito antes do advento da internet, mas ainda acontece atualmente. A pessoa interessada solicita ao dono do caderno a permissão para copiar a oração. Ao permitir a cópia, o dono do caderno disponibiliza, geralmente na sua própria residência, para não correr o risco de extraviar o caderno.

O entrevistado SRLS se apresenta como filho de uma seguidora do Mestre Divino. Não conheceu Sinhozinho em vida, mas afirma que é como se sempre tivesse convivido com ele. Segundo SRLS, em suas práticas devocionais cotidianas, ele procura praticar os ensinamentos deixados por Sinhozinho. Dessa forma, as práticas oracionais, a meditação em casa com a família, as novenas e as procissões da cidade à Capela de Sinhozinho e a visita à capela com a família para rezar e agradecer graças concedidas por Sinhozinho fazem parte da vida religiosa de SRLS e sua família (SRLS 2019).

⁷² Nome atribuído de forma fictícia para proteger eticamente a identidade o narrador enunciatador da narrativa memorialística.

⁷³ Planta gramínea gigante notável pela utilidade do seu caule oco e lenhoso.

A hipótese de nossa pesquisa é de que a oração “Estrelinha do Céu” faz parte das práticas ritualísticas religiosas de fidelização dos seguidores de Sinhozinho, tanto no ambiente familiar, quanto nas práticas religiosas populares como romarias e novenas, constituindo, assim, um patrimônio histórico religioso para o município de Bonito-MS. Soma-se a isso, o fato de que Sinhozinho é uma figura religiosa e mítica presente no cotidiano das pessoas e nas celebrações culturais e religiosas de cunho popular. Seus discursos, assim como os seus ensinamentos, perpassaram gerações por meio do culto aos preceitos deixados, bem como os rituais praticados pelo Mestre.

Nossa pesquisa se fundamenta nos estudos de linguagem, especificamente, nos estudos da semiótica discursiva, tendo por premissa a utilização de pesquisas que tenham se debruçado acerca do discurso religioso como Greimas (1973), Cardoso (2017), Silva (2018, 2020), assim como pesquisas acadêmicas efetuadas sobre Sinhozinho em outras epistemes teóricas, das quais efetuamos a devida semiotização.

A proposta de Greimas (1973) é analisar o plano de linguagem na expressão e no conteúdo. Desse modo, o olhar para o texto vai além dos signos, para a arquitetura que envolve a sua composição. Segundo Greimas:

Tomando o enunciado que se pode considerar como ato acabado de comunicação, bastando-se a si próprio, percebemos que a liberdade de sua formulação se inscreve numa rede apriorística de limitações. (GREIMAS, 1973, p. 50)

Dessa forma, podemos afirmar que dentro das categorias morfo-semânticas que as escolhas sêmicas que vão construir a investidura do enunciado (Cf. GREIMAS, 1973).

Nesse sentido é que se justifica a metodologia do percurso gerativo para explorar a construção do sentido ou a construção da significação no interior do texto. “(...) o termo texto é tomado como sinônimo de discurso (...)” (GEIMAS; COURTÊS, 1979, p. 460).

Tomamos como base os estudos realizados acerca do discurso religioso no Brasil, especificamente das pesquisas de (Cf. SILVA, 2020). Na obra “Discurso religioso: semiótica e retórica”, a autora faz importante reflexão acerca dos enunciados pertencentes ao domínio religioso. Sobre discurso de fidelização religiosa, interesse da nossa proposta de análise, a autora traz estudos referentes aos símbolos da tradição e aos ritos

praticados pela instituição Igreja Católica. A partir de enunciados de fidelização religiosa, a autora define a estrutura aspectual e passional do crer.

Temos um processo de sistematização e de moralização das práticas e das representações religiosas que vai das Sagradas Escrituras, tida como discurso fundador, até a sua ritualização pelas práticas religiosas. (SILVA, 2020, p. 72)

A autora afirma que a prática de fidelização estabelece uma seqüência canônica da ordem da difusão, ou seja, fidelização e rito, cujo objetivo é estimular a fidelidade a uma determinada práxis religiosa.

Na tese de doutorado de Cardoso (2017), identificamos importante contribuição para os estudos acerca do discurso religioso no Brasil. O autor apresenta estudos da relação dos cristãos com a Bíblia Sagrada dentro dos vieses discursivos bíblico, religioso e historiográfico, fazendo uma reflexão sobre a presença do divino no discurso bíblico. Sobre as operações de mistura entre o divino e o humano, Cardoso (2017) afirma que:

No nível do enunciado, a mistura entre o divino e o humano pode ser vista na interação de seres humanos com seres espirituais como anjos e o Espírito Santo. (CARDOSO, 2017, p. 203)

Sobre Sinhozinho, encontramos alguns trabalhos acadêmicos com estudos relevantes para a nossa proposta de pesquisa, porém, no viés da semiótica discursiva do discurso religioso não identificamos pesquisas, o que torna relevante o nosso trabalho na medida em que busca o resgate dos registros escritos da época. Com fundamento na linguística e na análise das visões dos estudos da semiótica discursiva, buscamos compreender por meio da metodologia do percurso gerativo de sentido, em suas estruturas discursivas, a tematização e a figurativização presentes na oração “Estrelinha do Céu” composta por Sinhozinho. “O percurso gerativo é um simulacro metodológico das abstrações que o leitor faz ao ler o texto” (FIORIN, 2018, p. 18).

Dentre as pesquisas acerca de Sinhozinho das quais tivemos acesso, D’Abadia e Carmo (2019) desenvolveram uma pesquisa na área de economia e Banducci (2011) no artigo “Da devoção religiosa à prática na romaria em Bonito-MS”. A pesquisa das autoras tem por objetivo identificar aspectos socioeconômicos, para as quais o objetivo central é identificar as experiências culturais no cerrado do Centro-Oeste. D’Abadia e Do Carmo constataram na pesquisa que Sinhozinho é um santo expresso nas

manifestações religiosas populares como romarias e atividades religiosas. As autoras afirmam que os seguidores do Mestre Divino acreditam nos milagres realizados por ele e que nas celebrações religiosas é possível presenciar testemunhos de louvores e graças recebidas e súplicas por graças. As autoras constataram que as celebrações religiosas são importantes para as atividades culturais e econômicas de Bonito e para o Centro-Oeste.

Destacamos a pesquisa de Alvaro Banducci Junior (2011), da UFMS na área de antropologia, registrada em CD-ROOM FIC – Fundação de Cultura do Estado de MS: “Sinhozinho, a história que Bonito pouco conta” e em sua palestra disponível⁷⁴. A pesquisa de Banducci é importante para os estudos acadêmicos acerca da construção da religiosidade e práticas religiosas ensinadas por Sinhozinho e da contribuição das suas profecias para a compreensão das manifestações religiosas e culturais de Bonito e região. O autor considera que a passagem de Sinhozinho pela região identifica Bonito antes e depois da sua permanência, bem como influenciou no comportamento das pessoas. O autor conclui afirmando que Sinhozinho humanizou as pessoas com o seu trabalho de evangelização, orações e práticas religiosas como novenas e procissões.

O nosso trabalho se torna relevante, à medida que busca o resgate dos registros escritos da época, e com fundamentos na linguística e na análise das visões dos estudos da semiótica discursiva, busca compreender por meio da metodologia do percurso gerativo de sentido em suas estruturas discursivas a tematização e figurativização presentes na oração “Estrelinha do Céu”.

2. Práticas devocionais públicas e privadas

A religiosidade no Brasil, desde os tempos da colônia, sempre esteve associada à composição entre diferentes culturas, raças e povos, principalmente a partir do século XVI com a expansão das cidades brasileiras como Salvador e Rio de Janeiro e, conseqüentemente, da ampliação das relações comerciais e a chegada de habitantes vindos de outros países, dentre eles, Portugal e França. Do convívio entre povos e culturas, desde a elite portuguesa, passando pelo negro escravizado ao colono, identificamos fiéis cristãos aos indiferentes e hostis a fé cristã.

⁷⁴ <https://youtu.be/AMeafL-ngXg>. Acesso em 14 abril de 2022.

Dessa forma, temos dois caminhos a seguir propostos pelo Cristianismo para perfeição e salvação do homem: a) o exercício privado dos atos de piedade; b) a prática pública e comunitária dos sacramentos e cerimônias sacras (Cf. MOTT, 1997).

Percebemos que os enunciados das práticas de fidelização religiosas seguem um ritual supondo um exemplo. Segundo Silva (2020):

Tomamos como base o termo simulacro, entendido enquanto um imaginário passional que atua aspectualizando o sujeito, ou seja, fazendo com que o sujeito queira ser de certo modo. (SILVA, 2020, p. 71)

Nos enunciados de tais textos, percebemos simulacros de confiança e amor projetados pelo sujeito, ou seja, o actante coletivo, enquanto percepção do mundo.

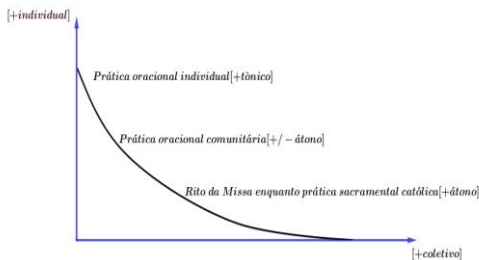
Segundo Fontanille (2008), a prática ritual se compara a uma forma de manipulação persuasiva, onde o enunciatário, além de ser capaz de distinguir o procedimento de que faz parte, também se encontra persuadido a estar comprometido com uma prática específica voltada para as características da comunidade de fé.

Com base nessa afirmação, Silva (2013) estabelece uma tipologia sustentada na junção retensiva e circunscritiva seguindo a ordem da triagem, tomando as práticas religiosas em três níveis a partir do enunciatário, um actante coletivo na gradação da atitude participativa dos fiéis no enunciado das práticas, do mais individual ao mais coletivo.

Tomamos a contextualização histórica temporal e às práticas oracionais ensinadas por Sinhozinho na afirmação de SRLS (1980 e na narrativa de S3 (2019), percebemos que os níveis das práticas de fidelização oracionais seguiam a gradação do gráfico tensivo, como procuramos demonstrar, a seguir. A prática oracional individual se efetivava no ambiente privado e o Mestre, por não ter moradia fixa, refugiava em cavernas e na mata para meditar e rezar. As práticas intermediárias eram feitas em romarias e novenas percorrendo as estradas e propriedades rurais e, por fim, as práticas comunitárias eram desenvolvidas periodicamente na capela construída por Sinhozinho.

Assim, a gradação de atitude participativa dos fiéis no enunciado das práticas, do mais individual, ao mais coletivo ordenam-se em três níveis de práticas de fidelização oracionais (Cf. SILVA, 2013)

Figura 01: Gradação da atitude participativa dos fiéis (SILVA, 2013).



A prática oracional apresenta-se na formação discursiva católica como origem do próprio Cristo. Silva (2020) constata nos na análise feita por Silva, a presença de duas posturas na prática religiosa: a) contemplativo: oração pessoal, privada; b) liturgia: culto público instituído por uma igreja (SILVA, 2013, p.3). A autora afirma que nos Atos dos Apóstolos, se configura o primeiro retrato da comunidade cristã em oração comunitária: “Eram perseverantes em ouvir o ensinamento dos apóstolos, na comunhão fraterna, no partir do pão e nas orações” (At 2,42, BIBLIA SAGRADA, Paulus, 1991). Ainda nos Atos constatamos exemplos de prática oracional privada individual: “Pedro mandou que todas saíssem; em seguida se pôs de joelhos e rezou. Depois, voltou-se para o corpo e disse: “Tabita, levante-se!” Ela então abriu os olhos, viu Pedro e sentou-se.” (At 9, 40, BÍBLIA SAGRADA, Paulus, 1991)

Entendemos oração, em conformidade com os estudos de Silva (2020), dentro dessa formação discursiva, como prece dirigida a Deus ou a outro ser espiritual e que está integrada nos rituais da igreja católica, sendo considerado um ato religioso no qual o homem procura manter uma ligação com seres divinos através de súplica, da ação de graças, do louvor, da adoração, entre outros propósitos. “Confessem mutuamente os próprios pecados e rezem uns pelos outros, para serem curados. A oração do justo, feita com insistência, tem muita força (TIAGO, 5,13, BIBLIA SAGRADA, Paulus, 1991). Dessa forma, podemos afirmar que os ensinamentos bíblicos foram sempre praticados pelo catolicismo, no que se refere à organização da vida espiritual primária e comunitária.

Na região de Bonito-MS não havia párocos até início dos anos mil novecentos e setenta. Há cada seis meses vinham párocos de fora para celebrar missas, realizarem batizados e casamentos (BANDUCCI,

2011)⁷⁵. A população da área rural praticamente não frequentava igreja e celebrações devido à dificuldade de transporte. Até 1948, Bonito era distrito de Miranda e só a partir daí começou a construir sua história (Cf. COSTA, 2010).

[...] as mulheres organizam rezas nas casas dos moradores. Na área rural geralmente nada acontecia, as pessoas não tinham acesso às celebrações religiosas. Havia, portanto, uma ausência marcante da igreja na vida das pessoas. (BANDUCCI, 2011)

Assim sendo, a chegada de Sinhozinho significou para a população desassistida de lideranças religiosas, uma oportunidade para desenvolverem as práticas oracionais individuais e privadas. Sinhozinho ensinava às pessoas a rezarem em suas casas, fazia novenas percorrendo as casas na região da Campina, área rural de Bonito; incentivou às pessoas a praticar a fé por meio da oração.

Na entrevista com SRLS, a quem agradecemos pela contribuição para a nossa pesquisa, gravamos e posteriormente efetuamos a transcrição linguística em conformidade com as normas do NURC (Norma Linguística Urbana Culta). Na oportunidade, o narrador fala das suas experiências com o Mestre Divino:

(no seu entendimento O que o Senhor acha que era Sinhozinho:...)) eu: não posso fala:: certeza não::: porque naquele tempo::: a gente era novo :: sem experie::ncia ...mas acho que uma pessoa igual nós ele não era... ele tinha algum poder...alguma coisa ou tava cumprindo alguma penitencia ne:: porque ele não podia comer essa nossa comida... o que eu pude ver nesses três ou quatro anos por ai:: ele nunca entrou na casa de ninguém nem comer da nossa comida .. a comida dele como eu te falei .. carne ele só de peixe que eu vi ele comer... mandioca ele comia.. fruta mel... ele comia.... e nos santos dele ele não deixava acender essas velas compradas .. so:: vela de cera ... ele mandava o povo fazer as velas de cera e povofaziae::: no santo dele só queimava vela de cera...não queimava outra vela e::: Ele não gostava desse modernismo.... o vestuário dele era ... ele andava de precata chileno dele era assim... quando a gente vê uma fotografia de santoentão ... era assim. não usava butina... ..calçado... o vestuário dele era assim ...aquele manto no pescoço e... era assim...((o senhor acha que ele foi importante para nossa cidade, para o povo?)) Ele tinha algum poder ...o:::Ele dormia numa caverna ...acampou lá...falam que ele prendeu uma serpente... já ouviu falar nisso né:::.... ((sim:::...ja::: sim:::)) eu acho que essa serpente não existe isso aí... não sei ...acho que não existe ...mas ele dormia lá na caverna....dormia ...parava lá esse tempo tinha onça... como e::: que ele parava lá:::... de noite eu::: nem de dia eu durmo la::: ((e as pessoas iam la: ficar com ele:::)) não::: ele fica por lá

⁷⁵ link <https://youtu.be/AMeaf1-ngXg>.

ele ficava meio por lá .. não sei porque... mas ele escondia por lá ficava quieto::: lá (SRLS,2019).

O enunciador SRLS é uma pessoa de noventa e três anos que diz ter convivido com o Mestre Divino. Ele afirma que na época da passagem de Sinhozinho, ele era jovem, mas seguia Sinhozinho nas caminhadas e na organização das práticas religiosas como rezas, novenas e procissões.

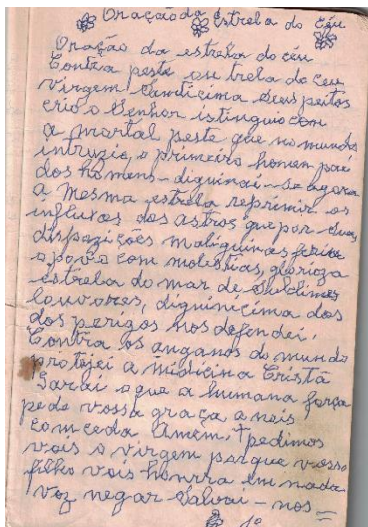
Na narrativa podemos constatar por meio do testemunho de SRLS, que Sinhozinho praticava os ritos privados e públicos das práticas oracionais e ensinava às pessoas as referidas práticas. A seguir, para melhor visualização do leitor, se inclui a transcrição da oração seguida da imagem do caderno original.

Oração Estrelinha do Céu

Contra peste. Estrelinha do Céu, Virgem Santíssima, dos teus creio senhor, extingui co a morte que o mundo entrou. Deus , o primeiro homem pai dos homens, digno se agora a mesma estrela reprimir dos empuxos outros já suas disposições malignas em ferimento para as moléstias, gloriosa do mar sublimes louvores. Digno dos perigos nos defenda contra os pecados do mundo, protege-nos de ser tristes, as mãos conservais, as imperfeições sarai e que a humana força pede vossa graça nos conceda amém... pedimos-vos ó vosso filho, vós que nada nos nega, sua por virgem por que honra, me salvai, nós pedimos a Santíssima virgem. Livrai-nos de todas as nossas tribulações e angustia, socorrei-nos ó piedosa virgem. Ó Deus de misericórdia, Deus de piedade, Deus de indulência que vos compadecendo da aflição do vosso povo, disseste ao anjo que os culpados terias , suspende a tua mão por amor daquela estrela gloriosa, vossa mãe puríssima e cujos peitos preciosos recebeste o divinal de cor milagrosa contra reino do nosso nome e dei-me aos filhos de vossa graças para que sejamos com certeza livres de misericordiosamente preservado de toda a peste e improvisada morte e todo perigo de condenação por vosso santíssimo e glorioso, o rei dos homens que vivem e reina por todos os séculos do Senhor Meu Deus Mem tua gloriosa e onipotente bondade em teu filho humilde, desejo encontrar a salvação eterna Amém. Não deixei cai em tentação, afastai os malignos, os olhos de inveja que peregrinam e para mim se volvam. Aqueles rezavam na nossa eterna gloria. Amém.

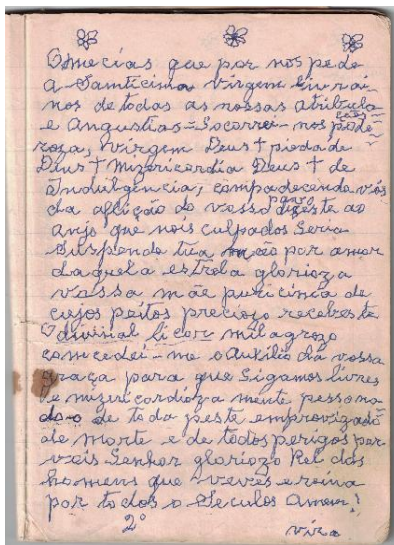
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Figura 02: Caderno original Oração Estrelinha do Céu.



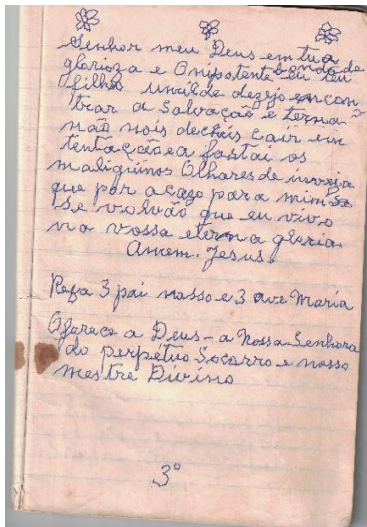
Fonte: arquivo pessoal 2019.

Figura 03: Caderno original Oração Estrelinha do Céu.



Fonte: arquivo pessoal 2019.

Figura 0 4: Caderno original Oração Estrelinha do Céu.



Fonte: arquivo pessoal 2019.

A oração “Estrelinha do Céu”, segundo SRLS, foi composta por Sinhozinho para que as pessoas pudessem conversar com Deus por intermédio de Nossa Senhora para aliviar o sofrimento causado por tanta dor e tristeza causadas por doenças epidêmicas da época como a gripe, a febre amarela e outras. A prática oracional era desenvolvida intercalada por outras orações como o pai Nosso, Ave Maria e cânticos ensinados pelo Mestre Divino de forma individual, de forma intermediária em novenas e procissões e nas práticas coletivas quando Sinhozinho reunia com as pessoas na Capela para rezarem e cantarem.

3. *Prática ritualística da oração Estrelinha do Céu*

Dentro da prática ritualística católica, a oração é usada em vários momentos, sendo uma prática cotidiana para os católicos. Como estrutura composicional, a oração se constitui como gênero oracional, sendo caracterizada como oração de intercessão. “Prece dirigida a qualquer divindade.” (HOUAISS, dicionário online) A prática ritualística da oração é para os católicos uma prática diária, sendo as práticas do “Sinal da Cruz” e da “Glória ao Pai” as principais orações. “A epistemologia do rito distingue-se como um conjunto de conceitos oriundos da teoria da comunicação de disciplinas afins” (SILVA, 2020, p. 73) Elas fazem parte dos momentos

específicos da liturgia oficial “sejam constantes na oração; que ela os mantenha vigilantes, dando graças a Deus” (Col. 4,2vb).

A oração “Estrelinha do Céu” é caracterizada como um gênero discursivo das práticas oracionais da religiosidade popular e tem por temática o agradecimento ou a súplica dirigida a Deus por intercessão de uma ou mais divindades. Tal prática é marcada pelo relacionamento com o sagrado, demonstrando força de resistência frente aos obstáculos da vida e manifestadas por diferentes povos e tradições. As orações das práticas oracionais católicas populares são caracterizadas pela simbologia do catolicismo popular marcadas pela estrutura ritual que compreende aquele que crê e o objeto da sua crença demonstrando força de resistência frente aos obstáculos da vida e das tradições dos diferentes povos.

Jurkevics(2004) afirma que “(...) a religião se nos apresenta como uma organização da fé, enquanto a religiosidade atesta ao fiel o sentido interno do sagrado” (JURKEVICS, 2004, p. 32). Assim, podemos afirmar, em conformidade com o pensamento de Jurkevics, que a religião enquanto instituição apresenta-se de forma organizada, ou seja os ritos litúrgicos apresentam uma estrutura ritual concatenada em conformidade com o ordenamento hierárquico da instituição religiosa. Já a religiosidade refere-se ao sentido individual da crença. O seu exercício implica no encontro solitário com o sagrado e o afastamento do mundo profano, mesmo em práticas religiosas coletivas, a religiosidade não se apresenta na mesma amplitude. “A representação da fé pode assumir contornos públicos enquanto a fé, em si mesma, leva o fiel a estabelecer uma relação individual e direta com o sagrado.” (JURKEVICS, 2004, p. 32).

Percebemos no enunciado da oração “Estrelinha do Céu” o estabelecimento de uma relação do “crer” do enunciatário (sujeito) de ser fiel e de Nossa Senhora como intercessora que esse constrói para si. Nossa Senhora é invocada como “Gloriosa do mar”, “Virgem Santíssima” “Estrela Gloriosa”. Há uma expectativa de do actante sujeito, fiel, a um querer estar junto, restituído aos valores cristãos católicos, que pelas circunstâncias de sofrimento e/ou desvencilhamento “contra os pecados do mundo”, o sujeito sente a obrigação de fazer. A verticalidade da expressão religiosa cristã pode ser sentida nas expressões linguísticas, onde o actante coletivo suplica ao céu, olha para o céu; o céu é a divindade e os devotos representam a fé olhando de baixo: “peste”, “moléstias”; “pecados do mundo” Para cima. “Deus”, “anjo” “estrela”.

O sujeito actante da enunciação entra em conjunção com destina-

dor/ forças celestiais. A crença demonstrada na força da fé confirma a intercessão junto a Nossa Senhora e conseqüente fluxo fórico.

As línguas e a linguagem inscrevem-se num espaço real e um tempo histórico e são faladas por seres situados nesse espaço e nesse tempo. No entanto, suas origens dão-se num tempo mítico, num mundo desaparecido e os protagonistas e os antagonistas são os heróis fundadores. (FIORIN, 2016, p. 10)

De acordo com Fiorin (2016), as estruturas discursivas são assumidas pelo sujeito da enunciação. Na oração “Estrelinha do céu” o sujeito é coletivo “nós” marcado pelo verbo no imperativo “orai”, “protegei-nos” “livrai-nos”. O espaço é revelado pela verticalidade da formação discursiva do olhar da fé, ou seja, olhar de baixo, onde as expressões linguísticas dos devotos falam das tribulações do mundo real, terrestre: “peste”; “pecados do mundo”; “perigo de condenação” com as divindades celestes marcadas pelos personagens divinos: “Deus” “Santíssima Virgem”; “gloriosa do mar”. O tempo é marcado por expressões verbais que sinalizam tempos de desgraças e acontecimentos desastrosos como epidemias e falta de assistência. “sarai”; “salvai”; “livrai”.

3.1. Temas e figuras do nível do discurso

A semiótica discursiva visa compreender a explicitação dos modos de produção da significação, ou seja, como os processos de significação existentes nas linguagens humanas se manifestam. Figuratividade e tematização aparecem com frequência na arte literária. Elas são usadas para descrever as manifestações que representam a forma humana, os elementos e objetos criados em tais manifestações (Cf. BERTRAND 2003, p. 154).

A figuratividade é oriunda da teoria estética. “Sugere espontaneamente a semelhança, a representação, a imitação do mundo pela disposição das formas numa superfície” (BERTRAND, 2003, p. 154).

A tematização pode ser definida segundo Bertrand (2003, p. 213), por uma sequência figurativa de significações mais abstratas e alicerçar seus elementos, bem como uni-los, indicando sua orientação e finalidade.

Na oração Estrelinha do Céu, recorte para a nossa análise, podemos identificar na superfície do texto três eixos temáticos com as respectivas figuras: A) Manifestação de fé e crença: “Gloriosa do mar sublimes

louvores”; “pecados do mundo”; “imperfeições sarai”; “A humana força pede.”)B) Cura: “livrai-nos;”; “salvai-nos” “Vossa graça para que sejamos livres de misericordiosamente de toda e improvisada morte”. C) Devocional: “humana força”; “vós que nada nos nega”, “suspende a tua mão por amor daquela estela gloriosa”. presença de elementos concretos do mundo natural, os quais chamamos de figuras.

Com isso, percebemos que afiguratividade pode ser entendida como a leitura de mundo dos sujeitos, é um nível onde o sentido se concretiza revelando os desejos, os anseios e posturas dos seres sociais. “As formas de adequação, configuradas pelo uso, entre a semiótica do mundo natural e das manifestações discursivas, formam o objeto da semiótica figurativa.” (BERTRAND, 2003, p. 420).

A formação discursiva, a experiência de comunicação com Deus pela prática linguística e religiosa, no caso em análise da igreja católica é representada pela oração “Estrelinha do céu”. Assim, a transformação pela ação do sujeito e a sua conjunção com as forças celestiais é marcada pelo verbo no modo imperativo, expressando ações de pedido e súplica. E é revestida de termos que lhes dão concretude:

“Com certeza livres misericordiosamente preservado de toda peste”

“Dei-me aos filhos de vossa graça”

“Suspende a tua mão por amor daquela estrela gloriosa.”

Dessa forma, percebemos que nos enunciados das práticas de fidelização religiosa seguem um ritual supondo um exemplo de enunciado do texto como prática de fidelização religiosa e uma organização sintagmática, tendo como elemento primordial de confiança e simulacros de confiança e amor projetados pelo sujeito, ou seja, o actante coletivo, enquanto percepção do mundo. “Protege-nos de ser tristes”, “Nós pedimos a Santíssima virgem”.

4. Considerações finais

O resultado do nosso trabalho, conforme constatamos no decorrer da pesquisa, religiosidade no discurso de sinhozinho de Bonito-MS: análise semiótica da oração “Estrelinha do Céu”, nos permitiram depreender que as práticas religiosas deixadas pelo Mestre, são práticas de orações no ambiente familiar e nas práticas religiosas públicas como novenas e

procissões realizadas periodicamente. A oração “Estrelinha do Céu é uma das orações mais rezadas no ambiente privado, e tornou-se uma das orações mais rezadas no contexto da crise sanitária causada pela COVID19. Assim sendo, o resultado da nossa análise construída e alicerçada nos fundamentos da metodologia do percurso gerativo de sentido da semiótica discursiva, tendo Greimas como base teórica, possibilitaram a conclusão dos resultados esperados. Esperamos, com esta pesquisa, contribuir para os estudos de semiótica do discurso religioso e religiosidade popular, cuja justificativa é a escassez do tema, bem como identificar as manifestações nas práticas religiosas e culturais do povo de Bonito e região.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo. São Paulo, 2007.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da Semiótica literária*. Bauru-SP: Edusc, 2003.
- COSTA, Patrícia Gressler G. da. *Bonito, cidade das águas: Na trilha das construções identitárias de Mato Grosso do Sul (1948–2010)*. Dissertação (Mestrado) – UFGD, Dourados-MS, 2010.
- D’ABADIA, Maria Idelma Vieira; CARMO, Layanna Sthefany Freitas do. Sinhozinho: Uma experiência da religiosidade popular em Mato Grosso do Sul. *Caminhês*, v. 17, n. 3, p. 226-42, Goiania, jul./dez.2019.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo, Contexto, 2018.
- _____. *As astúcias da enunciação*. São Pulo. Contexto, 2016
- GREIMAS, Algirdas Julien; CURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo. Contexto, 2008.
- _____. *Semiótica estrutural*. São Paulo. Cultrix, 1979
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo. Moderna, 2015.
- JURKEVICS, Vera Irene. *Os Santos da Igreja e os Santos do povo*. Tese Pós-graduação em História, setor de ciências humanas, Letras e Artes. UFPR, Curitiba-PR, 2004.
- SILVA, Sueli Maria Ramos da. Nhá-Chica: Religiosidade e devoção po-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

pular. *Recorte – Revista eletrônica*, v. 10, n. 2, Jul-dezembro, 2013.

_____. *Discurso religioso: Semiótica e Retórica*. Campo Grande. UFMS, 2020.

Outras fontes:

BANDUCCI, Alvaro Junior. Disponível em: <https://youtu.be/AMeafIngXg>, 2011. Acesso em 14 jan 2022.

Bíblia Sagrada. Pastoral. Paulus, São Paulo, 2005.

RENOVAÇÃO LEXICAL NA PANDEMIA

Ana Lúcia P. da Silva Lino (UFNT)

anna_econ@mail.uft.edu.br

Karylleila dos Santos Andrade (UFT e UFNT)

karylleila@gmail.com

RESUMO

A pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2), causador da doença Covid-19, trouxe profundas mudanças ao nosso cotidiano, sobretudo à língua. Repentinamente precisamos nos adaptar a novas expressões linguísticas, oriundas desse contexto, que consistem em vocábulos neológicos do campo lexical da saúde. O objetivo deste artigo é analisar a renovação lexical relacionada à pandemia por meio de neologismos, identificando novas unidades lexicais criadas ou ressignificadas, bem como seus processos de formação. Esta pesquisa é de caráter documental-bibliográfica, pois tem como foco registros linguísticos. Para tanto, foram retirados recortes de matérias jornalísticas divulgadas na mídia social *Instagram* e respectivos sites da revista *Veja* e do jornal *Folha de São Paulo* no período de julho de 2021 a fevereiro de 2022. A discussão está fundamentada nas leituras dos teóricos Nelly Carvalho (1984), Sandmann (2000), Biderman (1978; 2001) e Ieda Alves (1984), entre outros. Como *corpus* de exclusão, adotamos o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010) e o Dicionário *Michaelis on-line* (2015).

Palavras-chave:

Léxico. Neologismo. Pandemia.

ABSTRACT

The pandemic of the new coronavirus (Sars-CoV-2), which causes the Covid-19 disease, has brought profound changes to our daily lives, especially to the language. Suddenly we need to adapt to new linguistic expressions, arising from this context, which consist of neological words from the lexical field of health. The objective of this paper is to analyze the lexical renovation related to the pandemic through neologisms, identifying new lexical units created or ressignified, as like as their formation processes. This research is of a documentary-bibliographic character, as it focuses on linguistic records. To this end, clippings of journalistic materials published on the social media *Instagram* and respective websites of the magazine *Veja* and the newspaper *Folha de São Paulo* were removed from July 2021 to February 2022. The discussion is based on the readings of the theorists Nelly Carvalho (1984), Sandmann (2000), Biderman (1978; 2001) and Ieda Alves (1984), among others. As a corpus of exclusion, we adopted the Aurélio dictionary (FERREIRA, 2010) and the *Michaelis Dictionary online* (2015).

Keywords:

Lexicon. Neologism. Pandemic.

1. Introdução

A pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2), causador da doença Covid-19, provocou profundas mudanças no *modus vivendi* da população mundial e a língua foi um dos sistemas em que mais se repercutiram tais mudanças. Novas palavras foram emprestadas ao nosso vocabulário, algumas criadas, enquanto outras foram ressignificadas, ampliando assim o léxico da língua portuguesa brasileira. O léxico de uma língua, segundo Biderman (1978), é um amplo universo de limites imprecisos e indefinidos e constitui, pois, uma forma de registrar o conhecimento do universo o ato de nomearmos novos fatos e realidades vivenciadas.

Neste contexto da pandemia, o campo lexical⁷⁶ da saúde ganhou bastante notoriedade com as novas lexias, uma vez que não tínhamos um vocabulário específico para nomear os diversos acontecimentos. Assim, adotamos muitas palavras da língua inglesa, criamos e ressignificamos outras já existentes na língua portuguesa do Brasil.

Há de se ressaltar que o progresso científico e tecnológico, bem como a facilidade do acesso às novas tecnologias têm propiciado essa expansão lexical. Carvalho (1984) já sinalizava que a principal fonte de criação de novas palavras são a ciência e a tecnologia. Estas duas áreas foram bastante atingidas com a pandemia, em todo o mundo, provocando mudanças sociais e culturais e, como reflexos, tivemos novidades no léxico da língua.

Essas alterações ocorrem porque a língua⁷⁷ de um povo é viva e está sempre em vias de renovação e ampliação, uma vez que as unidades que a compõem formam um inventário ilimitado: certas palavras são lexicalizadas, algumas tornam-se arcaizadas, caindo em desuso, enquanto outras surgem, conforme as novas situações experimentadas.

A formação de palavras ocorre de diversas maneiras, mas diante da limitação de espaço, neste artigo, são analisados os três principais ti-

⁷⁶ Entende-se por campo lexical o campo da palavra, isto é, o conjunto de palavras de determinada área de conhecimento. Para Câmara Jr. (1968), campo lexical refere-se à família léxica, palavras que têm em comum a mesma base significativa (raiz).

⁷⁷ A concepção de língua aqui adotada refere-se ao um conjunto de palavras/ unidades lexicais e expressões utilizadas por determinado povo, com uso de regras próprias, isto é, de gramática. E que pertence aos membros daquela comunidade, uma vez que se trata de um código aceito convencionalmente entre si para se comunicarem. Por meio da língua se pode identificar um indivíduo e sua cultura, logo, a língua representa a identidade sociocultural de um povo.

pos de neologismos: os criados por processos vernáculos, os formados por mudança conceitual e os neologismos por empréstimo de unidades de outros sistemas linguísticos.

O objetivo é analisar a renovação lexical, das novas lexias veiculadas em matérias jornalísticas do Jornal Folha de São Paulo e da Revista Veja, no período de julho de 2021 a fevereiro de 2022, identificando alguns neológicos mais recorrentes no campo da saúde no contexto da pandemia. Para tanto, foram retirados recortes de matérias jornalísticas divulgadas na mídia social Instagram e respectivos sites da revista e do jornal mencionados, dos quais são analisados aqui dez neologismos, buscando promover reflexões sobre tais mudanças linguísticas.

Para testar o caráter neológico das unidades lexicais, recorreremos aos dicionários, assim as unidades ainda não registradas em dicionários são consideradas neologismos, enquanto as que já constarem nos registros deixam de ser neológicas, assim, serão classificadas em neológicas ou não neológicas, conforme sugere Boulanger (1979), uma vez que o dicionário é o cartório de registros de nascimento de lexias (KRIEGER, 2012), o que as torna pertencentes ao conjunto lexical da língua. Quanto ao neologismo semântico, as unidades registradas com sentidos diferentes dos analisados neste artigo são consideradas neológicas.

Esta pesquisa é de caráter documental-bibliográfica, pois tem como foco registros linguísticos. A discussão está fundamentada nas leituras dos teóricos Nelly Carvalho (1984), Sandmann (2000), Biderman (1978; 2001) e Ieda Alves (1984). Como *corpus* de exclusão, adotamos o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010) e o Dicionário Michaelis *on-line*.

2. Léxico e renovação lexical

Este estudo versa sobre neologismos, portanto está situado, teoricamente, na área de estudos do léxico ou da lexicologia. Por lexicologia, entendemos o estudo científico do vocabulário de uma língua. O léxico constitui o repertório do saber de uma comunidade linguística em que registramos o conhecimento ao longo da nossa trajetória. Em síntese, representa o conjunto de unidades que formam a língua de um povo, de uma atividade humana, de um locutor. Por meio do léxico, transmitimos conhecimentos de geração a geração por diversos aspectos, entre eles, sociais, culturais e linguísticos em variados contextos.

O léxico de uma língua constitui um sistema de unidades lexicais

que se instaura na cultura e na memória de um povo. Por essa razão, Antunes (2012) nos coloca que o léxico é patrimônio cultural de um povo, pois ele traz toda a história de antepassados por meio da língua. Para Vilela (1994), o léxico é o subsistema da língua mais dinâmico, uma vez que nele se configuram as novas unidades linguísticas e também se refletem as mais recentes mudanças ou inovações políticas, econômicas, sociais, culturais ou científicas. Já Biderman (2005, p. 747) concebe que o léxico de uma língua “inclui unidades muito heterogêneas – desde monossílabos e vocábulos simples até sequências complexas formadas de vários vocábulos e mesmo frases inteiras como é o caso de muitas expressões idiomáticas e provérbios” de uma comunidade linguística. Antunes (2012) ratifica a importância do léxico, compreendendo-o como um grande componente da língua, sem o qual, a língua não existiria, logo as palavras são a matéria prima das ações humanas da linguagem.

Quanto à criação e renovação lexical, Carvalho (1984) defende que a língua é água em movimento, que se modifica, mudando seu curso o tempo todo, uma vez que carrega a estreita relação com o desenvolvimento social e cultural de um povo. Assim, “À medida que a cultura se desenvolve o vocabulário evolui, incorpora novos termos e joga fora outros correspondentes que deixaram de existir” (Carvalho, 1984, p. 12). A autora destaca ainda que a língua é moldada pelas necessidades coletivas, mutáveis e conflitantes, assim, as alterações na língua vêm de mudanças ocorridas antes na sociedade, as quais são percebidas no sistema linguístico.

A renovação tem a ver com a necessidade de nomearmos lugares, ações e novas situações que nos ocorrem. Essa afirmação é ratificada por Biderman (2001, p. 13) ao dizer que “a geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras”. São, portanto, das vivências reais que surgem os neologismos, o que torna o léxico não estático como sugere Antunes (2012, p. 28) “uma memória dinâmica, em movimento constante, que se vai reformulando passo a passo, assim como as manifestações culturais que ele expressa”.

Neologismo consiste na criação de uma nova palavra, ressignificação e na ampliação de uma palavra mediante acréscimo ou alteração na estrutura lexical da palavra com inclusão de afixos. Nelly Carvalho (1984) conceitua neologismo como palavra nova, tendo suas principais fontes de criação associadas a mudanças na ciência e na tecnologia. Nesse processo, muitas palavras neológicas são concebidas.

Sobre os tipos de neologismos, Alves (1984) traz a definição de três formas de criação neológica: pelos processos vernáculos, por mudança conceitual (neologismo de sentido ou semântico) e por empréstimo de outro sistema linguístico. Em consonância com ela está Boulanger (1979).

Os neologismos criados por processos vernáculos consistem na construção de palavras, a partir das regras da própria língua, isto é, por meio de composição e derivação prefixal, sufixal, imprópria etc. termos já existentes na língua. “O recurso principal de que as línguas se servem para ampliar o léxico é a formação de palavras a partir de palavras/morfemas preexistentes” (SANDMANN, 2000, p. 22).

Os neologismos formados por mudança conceitual ou semântica ocorrem por meio de uso de palavra já existente na língua com alteração do significado, ou seja, trata-se da palavra já dicionarizada com outro significado. Para Barbosa ([s.d.]), o neologismo semântico nasce do enriquecimento de semas⁷⁸. Isso significa dizer que a palavra possui um sema fixo (núcleo sêmico, isto é, de sentido) e pode ter alguns semas variáveis, que vão se atualizando em diferentes contextos de uso, adquirindo, assim, novos traços. Esse núcleo sêmico permite ao falante identificar a mesma lexia de base em todas as atualizações.

A autora acrescenta ainda que esse fenômeno ocorre mediante o uso frequente de uma unidade lexical em combinações inesperadas. Para Barbosa, ([s.d.], p. 168), “Os contextos enunciativos, constituem, pois, o lugar em que se dá a gênese do neologismo semântico, embora não sejam idênticos os processos que o geram”. A autora advoga ainda sobre a existência de várias formas de gerar a neologia semântica, sendo uma delas o uso de mesma unidade lexical em meios especializados diferentes, adquirindo semas próprios de cada área em que é empregada, passando a compor o semema, com sentidos especializados. Desta forma, o signo linguístico torna-se polissêmico, uma vez que apresenta sentidos distintos a depender do contexto do discurso, seja no colonial, no científico ou no literário, ou em outros tipos de discurso.

Conforme Barbosa (s.d), o caráter polissêmico mais restrito é que

⁷⁸ Por semas entende-se aqui a unidade mínima de significação de uma lexia, isto é, cada palavra possui uma unidade semântica de sentido no campo lexical a que pertence. Os semas são traços distintivos dos sememas (conjunto de semas) que estruturam os campos lexicais. Ex.: “cadeira” diferencia-se de “banco” pelo encosto, mesmo sendo constituído pelo mesmo semas (objeto que serve para se sentar, possui pernas, etc.).

garante a decodificação da unidade lexical, isto é, a parte mais invariável desse sema. Contudo, o fato de novos significados se agregarem ao mesmo significante é fruto do dinamismo da língua em uso nos mais diversos meios socioculturais, em distintas situações.

De todos os elementos que compõem o código linguístico, o significado é o que está mais sujeito a mudança, e é o que se apresenta como o mais flexível, de vez que não há nada de definitivo quando se fala de mudança semântica: a lexia pode adquirir um sentido novo, ou um grande número de sentidos novos, sem perder o seu significado original (BARBOSA, [s.d.], p. 171)

Dessa forma, procede o neologismo semântico, adquirindo novos significados a cada contexto de uso, sem perder seu sentido estrito.

Quanto aos neologismos por empréstimos, estes consistem na adoção de unidades lexicais de outros sistemas linguísticos, com ou sem alteração de forma e pronúncia na língua receptora. Os empréstimos, conforme Carvalho (1984), refletem as interrelações culturais existentes entre os povos. Assim, quanto mais rica e poderosa a nação, mais influência sua língua terá sobre outras.

Quanto à disseminação dos neologismos, Carvalho sugere que

[...] a imprensa é a via de acesso de inúmeras modificações na linguagem, notadamente dos empréstimos à língua estrangeira, nos noticiários internacionais. Muitos jornalistas também introduzem neologismos em suas seções, pelo cunho de atualização que tal uso traz e pelo poder de influir junto ao público, ávido de novidade. (CARVALHO, 1984, p. 13)

Considerando que, com as novas tecnologias, não há mais distâncias e que os produtos assim como a cultura têm ampla circulação mundial entre as nações, com isso, os vocábulos de outros sistemas — sobretudo dos EUA, que têm o inglês como língua franca, cuja circulação de bens e valores ganham maior notoriedade — vêm junto no pacote, ocorrendo, portanto, adoção de vocábulos de outros sistemas. Muitos desses empréstimos estão ligados a áreas tecnológicas, o que Alves (2001) chama de tecnoletos.

Alves (2001) diferencia neologismo comum de tecnoleto. Para ela, neologismo comum é aquele que nasce de unidade geral da língua, sendo fortemente vinculado ao caráter social da língua, resultando de um fato social, enquanto o tecnoleto é o neologismo que integra uma terminologia, isto é, um sistema de conceitos de determinada subárea. A criação deste último surge de forma motivada, segundo a autora, pela necessidade de nomeação de algo oriundo do desenvolvimento das ciências e

das técnicas.

No contexto da pandemia do novo coronavírus, surgiram muitos neologismos na língua portuguesa. A linguagem especializada, isto é, a específica do campo lexical da saúde ganhou bastante notoriedade, pois foi e ainda está sendo veiculada muita informação noticiosa a respeito de tratamentos da Covid-19, de medicamentos, do surgimento de novas variantes etc., uma vez que a pandemia da Covid-19 surgiu num momento de avanço da ciência e da tecnologia concomitantemente, favorecendo a ampliação e renovação do léxico da língua. Em meio à novas situações, foi necessário o emprego de novas unidades na nossa língua, sendo muitas delas importadas da língua inglesa. Algumas palavras já conhecidas na nossa língua, mas que nas circunstâncias pandêmicas foram ressignificadas como é o caso de isolamento, lexia oriunda do léxico geral que agora também faz parte do campo lexical da saúde como ocorre em: Isolamento social.

No que se refere ao percurso neológico pelo qual corre uma palavra, como sugerem Correia e Almeida (2012), nem todos os neologismos criados numa língua são necessariamente inseridos no dicionário, uma vez que alguns desaparecem rapidamente por terem surgido de uma necessidade pontual de comunicação. Já os neologismos que passam a fazer parte de um sistema linguístico, sendo registrados nos dicionários, são aqueles que surgem de uma necessidade denominativa estável. Assim, um neologismo perde seu caráter neológico caso seja frequentemente empregado, pois “A sua aceitabilidade pelo grupo social determinará sua permanência; caso contrário sua frequência vai diminuindo e cai gradativamente no esquecimento” (CARVALHO, 1984, p. 72).

Os neologismos são evidenciados no vocabulário dos usuários da língua, no uso cotidiano, e especialmente nos textos produzidos pela imprensa/mídia digital. Assim, seu uso por um longo período incorpora os novos termos ao léxico da língua. Os meios de comunicação são grandes responsáveis de migração de vocábulos de uma área para outra, bem como pela criação de neologismos, ampliando assim o léxico de uma língua. As novas criações lexicais surgem, portanto, da necessidade de se nomear novos referentes, o que acontece conforme a evolução do conhecimento da realidade experimentada. Assim, os novos vocábulos, além de ampliar o repertório lexical de signos lexicais capazes de representar a nova realidade, afirmam a vitalidade da língua como sugere Alves (1984, p. 119):

Deve até considerar a criatividade lexical como parte responsável pela sua

riqueza imediata, como o sinal evidente de sua vitalidade. Uma língua que não conhecesse nenhuma forma de neologia seria uma língua morta e, em suma, a história de todas as nossas línguas constitui a de sua neologia. (ALVES, 1984, p. 119)

Vale ressaltar que as unidades lexicais podem assumir diferentes significados conforme o contexto. Uma das razões do crescimento do léxico das línguas modernas, em especial da língua portuguesa ocorre pelo avanço científico e tecnológico, bem como da rapidez das mudanças sociais favorecidas com a integração das diversas culturas. Como hoje as relações entre nações andam numa velocidade inexplicável, rapidamente amplia-se e renova-se o léxico de uma língua.

Portanto, o léxico de uma língua natural compõe o patrimônio cultural de uma nação, considerando-se toda a trajetória histórico-cultural vivenciada. Isso, por si só justifica a necessidade de haver registros linguísticos para que todos tenham acesso e possam consultar conforme necessidade.

3. Metodologia

A análise das unidades lexicais a seguir são baseadas no *corpora* jornalístico, em que foram selecionados vinte candidatos a neologismos, dos quais dez foram analisados nesta pesquisa, sendo considerados neológicos. Os textos foram lidos com atencioso cuidado para os itens que despertassem a ideia de novidade, os quais, sendo identificados eram separados e inseridos na ficha neológica para posterior verificação quanto a ser ou não neológicos. Nas fichas neológicas desse *corpora* constam as seguintes especificações: lexia candidata a neologismo; tipo de lexia: simples, composta ou complexa; contexto; fonte; notas linguísticas.

Os *corpora* analisados foram a Revista Veja *on-line* e *Instagram* (RV) e Folha de São Paulo (FSP) *Instagram*. Os *corpus* de exclusão foram os dicionários Aurélio (FERREIRA, 2010) e Dicionário Michaelis (2015).

Para testar o caráter neológico das unidades lexicais aqui examinadas recorreremos aos dicionários Aurélio (FERREIRA, 2010) e Dicionário Michaelis (2015), de forma a verificar o registro das unidades. Assim, as que ainda não constam registradas nos dicionários com mesmos significados são consideradas neológicas, enquanto as que já estavam nos registros com igual sentido, não neológicas, conforme sugere Boulanger (1979), uma vez que o dicionário é o onde se registram o nascimento de

lexias (KRIEGER, 2012), o que as torna pertencentes ao conjunto lexical de uma língua.

No item a seguir, será apresentada a análise de dez neologismos, a saber: Covid-19, quarentena, Swab, antívacina, negacionismo, hidróxido-cloroquina, fadiga pandêmica, distanciamento social, testar positivo, ômicron.

4. Análise de Corpus

Neste texto adotamos a nomenclatura *lexia simples*, *lexia composta* e *lexia complexa* para denominar respectivamente os elementos analisados compostos de uma unidade lexicológica, de duas unidades, de três ou mais e/ou que agregam outros elementos, conforme apresentado na análise a seguir.

1) Lexia candidata a neologismo: COVID-19

Tipo de lexia: Lexia complexa

Contexto: “João Carlos Martins é diagnosticado com **Covid-19** e cancela agenda de concertos”.

Fonte: FSP – *Instagram*: disponível em: <https://www.instagram.com/p/CZ6uNZYp-2N/>

Acesso em: 21/02/2022.

Notas linguísticas: Vocábulo não localizado no dicionário Aurélio, nem no Michaelis *on-line*, portanto, neológico. Consiste no nome da doença causada pelo vírus SARs Cov-19, também denominado Covid-19, que causou a pandemia pela qual ainda estamos passando. A sigla Covid-19 é abreviação do nome inglês “Coronavirus Disease 2019”, pertencente ao gênero feminino, mas muito confundido entre as pessoas com masculino.

2) Lexia candidata a neologismo: QUARENTENA

Tipo de lexia: Lexia simples

Contexto: “Ao voltar para casa, começou a sentir mal-estar, com febre e coriza. O maestro diz que está se sentindo bem e que passará a semana em casa, cumprindo a **quarentena**”.

Fonte: FSP – *Instagram* / disponível em: disponível em: <https://www.instagram.com/p/CZ6uNZYp-2N/>. Acesso em: 21/02/2022

Notas linguísticas: O vocábulo encontra-se registrado no dicionário Aurélio e também no Michaelis *on-line*, referindo-se, em ambos os casos, ao período de 40 dias. Versa sobre isolamento, porém no contexto da pandemia, a quarentena foi ganhando nova interpretação ao considerar períodos diferentes. Inicialmente o prazo da quarentena era de 15 dias, passando a 10 ou 7 conforme a situação. Dessa forma, trata-se de um termo neológico de sentido, pois foi ressignificado, ampliando-se o conceito de isolamento.

3) Lexia candidata a neologismo: SWAB

Tipo de lexia: Lexia simples

Contexto: “O autoteste foi aprovado para uso com amostra de **swab** (contonete) nasal não profunda com resultado após 15 minutos”.

Fonte: FSP/: <https://www.instagram.com/p/CaGE8F9sR6Z/>. Acesso em: 21/02/2022

Notas linguísticas: Unidade neológica não localizada no Michaelis *online*, tampouco no Aurélio. O vocábulo é emprestado da língua inglesa muito utilizado na medicina diagnóstica da pandemia para versar sobre exame com instrumento semelhante a um cotonete realizado na cavidade nasal para colher amostras com a finalidade de identificar a presença do coronavírus, isto é, testar casos suspeitos de Covid-19. Trata-se de exame que existe há muito tempo, mas com a pandemia da Covid-19 ganhou bastante notoriedade, sendo muito utilizado. Confirma-se como lexia neológica.

4) Lexia candidata a neologismo: ANTIVACINA

Tipo de lexia: Lexia simples

Contexto: “Bolsonaro é pressionado a abandonar discurso **antivacina** por sobrevivência eleitoral.”

Fonte: FSP, disponível em: <https://www.instagram.com/p/CZ4Lop7My8Q/>.

Notas linguísticas: Unidade não localizada nos dicionários acima identificados. É formada por derivação prefixal, isto é, pela junção de anti + vacina. Embora a formação de palavra com o prefixo *anti* não seja novi-

dade, consideramos o termo analisado como neologismo semântico, pois tem o sentido ampliado no contexto da pandemia, uma vez que versa sobre um movimento contrário não só à vacina da Covid-19, mas também aos protocolos determinados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como usar máscaras, higienizar as mãos, evitar aglomeração, ficar em quarentena em caso de sintomas gripais, tomar vacina etc. As pessoas adeptas a esse movimento são denominadas de negacionistas. Ex.: “O **discurso antivacina**, o questionamento constante do isolamento social, a aversão às máscaras, a promoção de remédios milagrosos: tudo é parte de um mesmo pacote negacionista.” ISTO É, 11/09/2020.

5) Lexia candidata a neologismo: NEGACIONISMO

Tipo de lexia: Lexia simples

Contexto: “Em entrevista às #PáginasAmarelas, a cientista conta como é fazer ciência correndo contra o tempo, contra o **negacionismo**, e o que vamos aprender com a pandemia.”

Fonte: RV – <https://www.instagram.com/p/CZjmzxMt97C/>. Acesso em 21/02/2022

Notas linguísticas: Vocábulo não localizado no dicionário Michaelis *online*, tampouco no dicionário Aurélio (2010). Neste último, encontramos apenas o adjetivo negacionista. Portanto, o termo o negacionismo é neológico, sendo formado por uma derivação sufixal (negação+-ismo). Destacamos que o sufixo *-ismo* normalmente é empregado no sentido de “doutrina/crença/religião”, por exemplo: capitalismo, socialismo, petismo, dogmatismo. Da mesma forma, na frase analisada, o sufixo apresenta valor semântico de “crença” e “doutrina”, pois o vocábulo denomina um grupo de pessoas que não acredita nos efeitos das vacinas, tampouco nos protocolos de prevenção determinados pela OMS, quais sejam usar máscaras, higienizar as mãos com água e sabão ou álcool em gel, evitar aglomeração, ficar em quarentena em caso de sintomas gripais, tomar vacina etc. Ressaltamos ainda que a lexia “negacionismo” dialoga com a denominação de um grupo político-intelectual de extrema-direita, internacionalmente articulado que nega a existência do extermínio executado na época do Terceiro Reich, após a Segunda Guerra Mundial pelos nazistas. Para Lipstadt (1994); Atkins (2009 *apud* MORAES, 2011, p. 3), “o fenômeno do negacionismo tem seus primeiros porta-vozes nos EUA e na França ainda da década de 40, encontrando progressivamente adeptos

em vários países da Europa, América Latina e Austrália”. As pessoas adeptas a esse movimento são chamadas de negacionistas.

6) Lexia candidata a neologismo: HIDROXICLOROQUINA

Tipo de lexia: Lexia simples

Contexto: “Nos últimos tempos, a pasta, que deveria ser um polo de divulgação de boa informação científica, mostrou-se mais de uma vez fonte de *fake news* – chegou a escrever há pouco numa nota técnica que a **hidroxicloroquina** era efetiva no manejo da Covid-19, e a vacina não”.

Fonte: FSP: <https://www.instagram.com/p/CZzOym4L9gK/>. Acesso em: 21/02/2022

Notas linguísticas: Lexia não localizada nos dicionários *corpus* deste texto, portanto trata-se de neologismo, sendo formado por composição por aglutinação de “hidróxido + cloroquina” (KEHDI, 2003). No contexto, nomeia o fármaco utilizado na prevenção e tratamento de malária. Sua utilização no tratamento experimental da Covid-19 causou bastante divergência na comunidade científica e médica, sendo refutada por muitos profissionais.

7) Lexia candidata a neologismo: FADIGA PANDÊMICA

Tipo de lexia: Lexia composta

Contexto: “Após dois anos de pandemia é possível observar sinais de cansaço em parte da população frente às medidas preconizadas e às mudanças no estilo de vida decorrentes do enfrentamento da Covid-19. A este fenômeno dá-se o nome de **Fadiga Pandêmica**, que pode ser definido como a desmotivação das pessoas em seguir comportamentos de proteção decorrente do sentimento de exaustão, cansaço e sensação de esgotamento”.

Fonte: Revista Veja *o-line* disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/letra-de-medico/voce-esta-com-fadiga-pandemica/>. Acesso em: 21/02/2022.

Notas linguísticas: Ambas as palavras que compõem a expressão *fadiga pandêmica* foram identificadas no dicionário Aurélio (2010) e no Michaelis *online*, porém não associadas uma à outra como no contexto da pan-

demia. Desta forma, trata-se de uma **lexia neológica de sentido**, caracterizada pelo cansaço de parte das pessoas diante das medidas propostas para evitar expansão da Covid-19, bem como das mudanças no estilo de vida decorrentes da pandemia.

8) **Lexia candidata a neologismo: DISTANCIAMENTO SOCIAL**

Tipo de lexia: Lexia composta

Contexto: “Entre os principais aspectos que interferem na motivação individual de perseverança com as medidas de **distanciamento social** e cuidados de higiene destacam-se a diminuição da percepção de ameaça sobre (...)”.

Fonte: RV. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/letra-de-medico/voce-esta-com-fadiga-pandemica/> Acesso em 21/02/2022

Notas linguísticas: Ambas as palavras que compõem a lexia *distanciamento social* foram identificadas no dicionário Aurélio (2010) e no Michaelis online individualmente, porém não associadas uma à outra como usual no contexto da pandemia. Desta forma, trata-se de uma lexia neológica de sentido, caracterizada como uma das medidas fundamentais para reduzir o avanço da pandemia da covid-19. Assim, mesmo as pessoas estando em boas condições de saúde deveriam evitar sair de casa e ter contato com outras pessoas, isto é, evitar aglomerações.

9) **Lexiacandidata a neologismo: TESTA POSITIVO**

Tipo de lexia: Lexia complexa

Contexto: “Sintomas leves: Rainha Elizabeth II **testa positivo** para Covid-19”.

Fonte: RV. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CaM1KHltZAx/> Publicado em 20 fev. 2022, 09h03 /Acesso em: 21/02/2022

Notas linguísticas: As palavras que compõem a lexia constam separadamente nos dicionários Aurélio e Machaelis *on-line*, porém não com esse sentido, portanto, se trata de neologismo semântico ou de sentido.No contexto, a lexia testar positivo consiste em identificar resultado do teste

da doença Covid-19 como positivo ou negativo. Conforme Bagno⁷⁹ (2020, no Blog da Editora Parábola), trata-se de um fenômeno linguístico chamado de decalque, que consiste na tradução literal de um termo ou construção de uma língua-fonte para uma língua-alvo. A construção é um decalque oriundo do inglês *totest positive*, chamada *construção resultativa*, na qual é permitido criar uma frase que sintetiza uma informação sobre o *resultado* de uma ação desempenhada pelo sujeito. Bagno exemplifica: *Peter hammed the can flat* em que a tradução literal é: “Peter martelou a lata chata”, porém o que de fato foi dito é: “Peter martelou a lata até ela ficar achatada”. Na construção “She tested positive”: “Ela se submeteu a um teste que resultou positivo”. Ocorre, portanto, a sintetização da informação numa frase simples com sujeito+verbo+adjetivo: *she + tested + positive*. Bagno ressalta que a expressão poderia ainda ser traduzida por: “Ela testou positiva”, entretanto, em inglês os adjetivos não se flexionam. Assim, ao se decalcar a construção, o vocábulo permanece com a falta de flexão da língua de origem. Já a aceitação de adoção ou não do decalque, bem como apreciação se está certa ou errada a construção, não cabe ao linguista. Portanto, é um fenômeno que ocorre naturalmente nas comunidades de falantes em razão da dinamicidade da língua e das relações sociais e culturas estabelecidas.

10) **Lexia candidata a neologismo: ÔMICRON**⁸⁰

Tipo de lexia: Lexia simples

Contexto: “Ao analisar os números, eles perceberam que a explosão de internações de crianças em UTIs em janeiro deste ano por causa da **ômicron** seguia uma curva semelhante à de março do ano passado, quando o país viveu os piores meses da epidemia.”

Fonte: FSP – <https://www.instagram.com/p/CZzGIo/>. Acesso em 21/02/2022

Notas linguísticas: No dicionário Michaelis *on-line*, a lexia dá nome à 15ª letra do alfabeto grego, a letra o (O, o). No Aurélio, ômicron é variante de Omícron que também se refere à letra o, a 15ª letra do alfabeto grego, logo se trata de um neologismo. No contexto da pandemia, a lexia

⁷⁹ Mais informações em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/ela-testou-positivo-que-sintaxe-e-essa#comments>.

⁸⁰ Mais informações consultar: <https://www.saude.gov.br/files//conecta-sus/produtos-tecnicos/1%20I-%202021/COVID-19%20-%20A%20Variante%20C3%94micron.pdf>.

nomeada pela OMS versa sobre uma nova variante da Covid-19, registrada em novembro de 2021, que é fruto de uma mutação da síndrome respiratória altamente contagiosa, aguda e grave, causada pelo novo coronavírus (OMS, 2021). Portanto, a *lexia* consiste em um neologismo semântico ou de sentido, pois ganhou novo significado, no âmbito da pandemia, vindo a fazer parte do léxico geral e também do léxico especializado da saúde.

5. Considerações finais

A língua portuguesa brasileira como todas as outras é viva e nela existem vários matizes, níveis e registros diferentes, conforme a ocasião, o destinatário, a região, isto significa que ela não é uniforme. Assim a língua vai se movimentando, acompanhando a evolução da sociedade, sendo ampliada e renovada no uso espontâneo, contudo alguns de seus vocábulos caem em desuso, uma vez que se tornam enfraquecidos pelo pouco uso.

A renovação lexical ocorre conforme as demandas da sociedade, uma vez que ela constitui patrimônio sócio-histórico-cultural, em razão do avanço científico e tecnológico, ocasião em que são adquiridos muitos vocábulos emprestados de outros sistemas linguísticos, bem como outros são criados pelos usuários por necessidade de se expressar ou de denominar um fato novo ocorrido. Desta forma, a língua portuguesa possui um extenso e variado repertório lexical, que pode ser ampliado e/ou renovado mediante os diversos processos de aquisição criação de novas *gírias*, regionalismos, neologismos, estrangeirismos etc.

Nesse contexto da pandemia do novo coronavírus vivenciamos profundas mudanças em nossas vidas, impactos imensuráveis, sobretudo no nosso vocabulário, o qual foi e continua sendo acrescido com as numerosas *lexias* que passaram a fazer parte do nosso cotidiano. As necessidades coletivas desse novo contexto moldam nossa língua, uma vez que as mudanças na língua são reflexos das mudanças sociais. Desta forma, percebemos o quanto a sociedade e a palavra estão conectadas.

Quanto às mudanças notadas em nosso vocabulário concernem à inserção de novas *lexias*, a *lexias* usuais do léxico geral que passaram a ser diferentemente conotadas e agregadas ao léxico especializado da saúde, a exemplo da *lexia* distanciamento social, que obteve um novo sentido no contexto pandêmico, antes se referiria a distanciamento físico e

agora carrega a ideia de impeditivo de contágios, da não aglomeração. Esse processo aconteceu no caminho inverso também, com lexias oriundas do léxico especializado que passaram a fazer parte do léxico geral.

Assim, ao longo deste trabalho, tentamos mostrar que, no contexto da pandemia, lexias oriundas do campo lexical da saúde promoveram uma vasta e rica expansão e renovação lexical, seja por meio de criação, de ressignificação ou da neologia por empréstimo.

Contudo, a simples criação de uma unidade lexical seja por processo autóctone, seja por empréstimo não é condição necessária nem suficiente para que passe a integrar o acervo lexical de uma língua. É preciso que as novas palavras e /ou lexias sejam de uso frequente pelos usuários por um longo período para que passem a fazer parte do léxico permanente da língua, sendo incorporadas aos dicionários. Portanto, os neologismos oriundos da pandemia levarão um tempo para deixarem o *status* de neológicos e fazerem parte do vocabulário formal da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. Neologia e Tecnoletos. (p. 25 a 31) In: *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. PIRES DE OLIVEIRA, Ana Maria Pinto; ISQUERDO, A.N. (Org.) 2. Ed. Campo Grande, MS: UFMS, 2001.

ALVES, Ieda Maria. A integração dos neologismos por empréstimo ao léxico português. *Alfa*, São Paulo, 28 Supl., p. 1 19-26, 1984.

ANTUNES, Irlandé. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

BARBOSA, Maria Aparecida. *Aspectos semânticos da produtividade léxica*. p. 165-183, [s./d.].

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. *Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

_____. As ciências do léxico. In: _____. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: COMPED/INEP/UFMS, 2001.

_____. Unidades complexas do léxico. In: _____. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. (I e II volumes). Unesp, 2005. p. 747-57

BOULANGER, Jean Claude. Problématique d'une méthodologie de l'identification des néologismes em terminologie. *Néologie ET Lexicologie*. Paris: Larousse. 1979.

CARVALHO, N. *O que é neologismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos)

CORREIA, M.; ALMEIDA, G. M. B. *Neologia em Português*. São Paulo: Parábola, 2012.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

KEHDI, V. *Morfemas do português*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003. (Série Princípios)

KRIEGER, Maria da Graça. *Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

SOUZA MORAES, Luís Edmundo de. O Negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o Passado. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, julho 2011.

VILELA, Mário Augusto Quinteiro. *Léxico e gramática*. Coimbra: Almedina, 1994. MICHAELIS. *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>.

SANDMANN, Antônio José. *Morfologia lexical* [recurso eletrônico]. Curitiba: UFPR, 2020.

SÁ DE MIRANDA E A ARTE MILITAR

Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO)

rd.shibata@gmail.com

RESUMO

Conquanto tenho sido um dos mais importantes poetas do século XVI, em Portugal, Francisco de Sá de Miranda (1481–1558) ainda é um autor muito pouco conhecido hoje em dia. E mesmo no interior de sua fortuna crítica, vários aspectos de sua instigante obra poética continuam sem o devido exame analítico ou mesmo sem uma perspectiva hermenêutica historicamente verossímil. Pretende-se, então, neste trabalho, descrever em seus aspectos mais fundamentais, daquilo que Sá de Miranda pensava acerca da arte militar, dos feitos de guerra e do processo de conquistas lusitanas no além-mar, de modo a melhor compreender os mecanismos epocais de manutenção e aumento do prestígio, honra e nobreza.

Palavras-chave:

Renascimento. Literatura Portuguesa. Francisco de Sá de Miranda.

RÉSUMÉ

Même s'il était l'un des plus importants poètes du XVI^e siècle au Portugal, Francisco de Sá de Miranda (1481–1558) est toujours un auteur vraiment peu connu aujourd'hui. Et même dans leur fortune critique, il a plusieurs façons de son œuvre poétique qui continue sans un profond examen analytique ou encore sans une perspective herméneutique vraisemblable. Il est nécessaire alors, dans ce travail, de décrire en ses façons les plus fondamentaux ce que Sá de Miranda avait considéré sur l'art militaire, du faits de la guerre et des conquêtes portugaises dans l'outre-mer, en ce cas, il vaut mieux comprendre les mécanismes historiques de la conservation et de l'augmentation du prestige, de l'honneur et de la nobilité.

Mots clés:

Rennaissance. Littérature portugaise. François de Sa de Miranda.

O poeta português Francisco de Sá de Miranda (1481–1558) angariou enorme notoriedade na época em viveu e produziu sua obra literária. Muito além de ser considerado, por muita historiografia, apenas o introdutor do Renascimento em terras lusitanas, ele também escreveu sobre matéria variada, em particular, aquilo que tangia à manutenção dos valores mais prestigiosos, esposados pela nobreza de grande hierarquia. Nesse sentido, para um exame historicamente verossímil, um dos argumentos que Sá de Miranda defendia era justamente que a manutenção e o aumento da honra nobiliárquica dependiam do cultivo da arte militar. Isto, porque os feitos de guerra constituem-se, no século XVI, num dos pilares

fundamentais da linhagem e da nobreza, em que a honra é acrescida e premiada pelos serviços realizados em nome do bem da comunidade política.

Era isto justamente que Sá de Miranda elogiara em sua epístola em verso, endereçada a João Roiz de Sá e Meneses, que, tomando das armas, acrescentara o nome de família:

Dos nossos Sãs Coluneses
Gram tronco nobre coluna,
Grosso ramo dos Menezes
Em sangue e em bens de fortuna,
Que é tudo antre os portugueses!
Mas vos que sempre vos ristes
Do povo que não ve mais,
Ricamente a alma vestistes:
O mais tendes por demais!

Aos grandes, aos valerosos
Passados de quem herdastes
Sobrenomes tam famosos,
Des que nas armas pagastes,
Não fostes dos ociosos.
Bem podéreis descansar,
Que farão tempos de paz,
Podéreis rir e jogar
Como se na terra faz.
(MIRANDA, 1989, p. 205)

Como se sabe, Gonçalo Mendes de Sá, filho primogênito de Francisco de Sá de Miranda e de D. Briolanja de Azevedo, morreu em 18 de abril de 1553, com 16 anos, ao lado de seu capitão e com mais trezentos cavaleiros portugueses numa emboscada dos mouros perto de Ceuta, onde tinha chegado poucos dias antes (MIRANDA, 1989, p. 851). Em homenagem a tal acontecimento António Ferreira escreveu a elegia “Ao senhor Francisco de Sá de Miranda, à morte de seu filho Gonçalo Mendes de Sá” (FERREIRA, 2000, p. 639s), em que elogia a fortaleza, a prudência e a temperança de Sá de Miranda perante perda tão dolorosa, mas também, de outro lado, ratificava as virtudes heróicas de Gonçalo Mendes e a glória imortal daqueles que morreram pela pátria no campo de batalha:

Ó alma bem nascida, qu'em tal guerra
ganhaste u[m]a tal vida, honra, e glória,
quem morte lhe chamar, contra ti erra.
Teu vencimento foi tua vitória,
teu sangue rico esmalte da tua alma,
tua morte te deu vida e memória.

Quão bem compraste aquela bela palma
com que estás lá nos céus, fazendo enveja
a quem cá está temendo frio e calma.
(FEREIRA, 2000, p. 640)

Sá de Miranda, em sentido de retribuição, escrevera outra elegia, em resposta a de Antônio Ferreira, intitulada justamente “A Antônio Ferreira em reposta [sic] a outra sua”. Depois de agradecer à composição de Ferreira, Miranda afirma que, conforme a tradição estoica das *consolatio-nes* humanistas, cuja matriz são as leituras e as interpretações cristãs das “Tusculanas”, de Cícero, e das “Epístolas consolatórias, de Sêneca, a dor se abranda com as palavras amigas, contudo só o tempo fecha as feridas da perda e seca verdadeiramente as lágrimas. Nesse sentido, para Miranda, os poemas de Boscán e os de Garcilaso de la Vega seriam os êmulos da elegia de Ferreira: as palavras verdadeiras, de varões ilustres que cultivam a virtude, viriam socorrer e ajudar a curar o sofrimento, melhor do que a frivolidade de “um vilancete brando”, ou seja, um breve chiste, “letras ás invenções, motes ás damas / u[m] pergunta escura, esparsa triste” (MIRANDA, 1989, p. 460). Virtude esta, que teria sua extensão no dever cristão da caridade em termos de expansão da fé cristã e na luta contra os infiéis.

Quando mandei meu filho em tal idade
A morrer pola fé, se assi cumprisse,
(Que esta era a verdadeira sua verdade):
– Tu vas [sic] pelo caminho agro (lhe disse)
Que tu mesmo tomaste á tua conta!
(MIRANDA, 1989, p. 461s)

E, ressaltando o sentido cavalheiresco referido por Antônio Ferreira, Sá de Miranda salienta que havia aconselhado o filho a temer a Deus, buscar a honra e cumprir as regras de obediência a seus superiores (“Deus e logo a honra, logo o capitão”). Quer dizer:

Quam prestes a cumprir foi tais mandados!
Parece que os levou no coração,
Não soltos por defora nos ouvidos,
(Como outros fazem, que perdendo os vão.)
Do corpo aqueles espertos sentidos,
Mais inda os da alma tam limpa e pura.
Ja agora os bons desejos são cumpridos.

Viu onde a deixaria em paz segura,
De pressa á ocasião arremeteu,
Não quis esperar outra ventura.
No dia do começo a conta encheu,
Seguro viu a morte, espanto antigo.

Nos sonhamos aqui, tu vas te ao céu.
(MIRANDA, 1989, p. 463)

Assim, diferentemente de Ferreira, a glória militar não é a razão principal que pode adequadamente consolar o pai que perdera o filho, tragicamente conquanto em glória; a ênfase da elegia escrita por Sá de Miranda é posta estrategicamente na bem-aventurança que se adquire ao morrer em defesa da fé e na guerra contra o perigo muçulmano. Mesmo porque os quatro cavaleiros do “Auto da Barca do Inferno” (1517), de Gil Vicente, aqueles que morreram “nas partes d'além”, são “livres de todo o mal”, diz o Anjo, “santos, por certo sem falha; / que quem morre em tal batalha / merece paz eternal” (VICENTE, 1983, p. 228-9). O cumprimento desse dever de Cruzada santa é a garantia de que as almas dos valentes cavaleiros deixam as vicissitudes e os padecimentos terrenos para ascender à paz e à tranqüilidade eternas. E, interpellando a alma do filho morto, Miranda diz:

Vai te a boa ora; não tens de que devas
Temer; la tudo é paz, tudo assossego!
Quem leva um tal seguro qual tu levas?
Ditoso, que não viste de dor cego
Por senhor um imigo da tua lei!
A tanta pressa fora um certo emprego.
Quantas graças, meu deus, quantas te dei
Sabendo da alma que era libre e viva;

Sem ela ao corpo de que temerei?
Sabia a sua condição altiva
(Nesta sô parte, no mais branda, humana);
Era para morrer, não ser cativa.
A sepultura que os olhos engana
É levíssima perda; assi tambem
É lodo, é terra, é pó, terra africana.
(MIRANDA, 1989, p. 464)

E, para concluir, reafirma a melhor condição do filho:

Acabemos nas bemaventuradas
Almas subidas para sempre á luz
Sem trevas, rindo la dos nossos nadas:
Um sô, que em sangue aberta traz a cruz
Branca por armas, deu deus á cidade,
Milagre que em sinais claros reluz.
Rotas armas, rota a humanidade
Por muitas partes, mouros a milhares,
Morde se a enveja as mãos, ri se a verdade,
Para as festas divinas que lugares
Tam claros i ganhastes polas lanças,
Correndo ledos á tal gloria a pares,

Para Alfonso de Palencia, discípulo de Alfonso de Cartagena, no *Tratado de la perfección del triunfo militar* (com tradução ao castelhano do próprio Palencia, realizado a seu contra-gosto em 1459, cuja versão latina é *De perfectione triumfi militaris*), Alexandre o Grande é o arquétipo para os magnates de Espanha, seja pelo regime monárquico que os macedônios adotaram sob seu comando, seja como varão nobre que consumia as suas horas de ócio em cavalarias, mostrando assim pouca afeição à caça. Dessa forma, foi o excelente herói antigo e as suas práticas guerreiras que conquistaram muitos domínios antes desconhecidos, não por acaso ou fortuna, senão por façanhas dignas de memória que “sobrepusieron en valor militar casi todas las naciones”. A fama que se conquistou não só como ilustre príncipe e valente general, mas também como sábio antigo (PALENCIA, 1996).

Ejercicio, personagem central dessa fábula alegórica de Palencia, queixava-se que, a despeito de os espanhóis se dedicarem desde longa data às armas, estas nunca conheceram seu verdadeiro apogeu por sempre lhes faltar disciplina e discrição. E, acrescenta, nenhum espanhol poderia reivindicar para si a mesma honra e triunfo militar como o fizeram os antigos romanos. A culpa é reputada à moral decrépita da nobreza espanhola e a seus jogos de adulação, que infectaram o Estado com a concupiscência, com o ócio e com o prazer do dissenso político. Quem quiser emular a glória dos antigos e angariar a tão almejada fama, deve deslocar-se até a Itália, local em que as armas e a arte militar se praticam com fineza e eficácia. Ejercicio, que se define como “Yo soy espanol de provincia, que no se da la compostura de razonar”, sai de sua cidade natal sem nome (provavelmente Sevilha), destruída pela corrupção e pelo partidarismo; vai a Itália para consultar outra figura alegórica, a Discrição, cuja ocupação era educar a jovem Nobreza nas letras e nas artes da guerra. Ela explica a Ejercicio a evolução histórica do espírito militar desde a época dos gregos até os romanos e cartagineses. O Triunfo, ela acrescenta pesarosa, depois de ter habitado em meio a estes povos, poderia ter se deslocado a Espanha, porém a indisciplina e a falta de instrução dos nobres espanhóis a incomodaram tanto que acabou por permanecer na Itália.

Essa viagem aventureira levou Ejercicio de Barcelona à França Meridional, depois através dos Alpes e dos Apeninos até a residência da senhora Discrição perto de Florença. Ali, aproveita para conhecer mais

de perto a “Roma rejuvenescida” pelos arquitetos humanistas sob o patronato dos Médici; depois, segue para Roma - esta mulher caduca, agora habitada por camponeses ignorantes, sem parentesco com a ilustre matrona que dominou o Mediterrâneo; em seguida, dirige-se a Siena, Perugia e Rimini, lembrando que nestes locais se deram batalhas memoráveis das épocas clássicas. E, finalmente, apresenta-se, com uma carta de Discrição, ao acampamento de Gloridoneo na província italiana dos Abruzzi. É aqui que termina seu périplo. Sob a proteção desse príncipe, em cuja tenda de campanha “no solamente por arreo estavam las armas, mas libros; e ninguna cosa se dezia salvo con sabieza”, Ejercicio assiste a uma batalha campal, conforme as novas técnicas militares e estratégias de combate; participa de um triunfo militar e toma parte nos debates sobre as virtudes da profissão das armas, em que ele, Ordem e Obediência tentam convencer Triunfo, ponderando quem deve receber os louros da vitória.

Aqui, como explica Robert Tate, essa fábula de Palencia mobiliza duas tradições complementares e mutuamente dependentes: a primeira, a da doutrina da arte militar propriamente dita, com base nos ensinamentos dos antigos romanos, em que se põe em relevo a própria constituição da nobreza terratenente de Castela; e, segundo, outra tradição de mesma raiz clássica, sancionada por elementos éticos a partir de conselhos acerca da organização e manutenção da vila de Catão, Varrão, Columela e, com maior peso, das obras de Vitruvius e das epístolas de Plínio o Jovem, em que se expõem os tópicos do benefício da vida contemplativa, não desligada, em solidão, como em um eremita, senão ao alcance e perto da cidade de modo que o cidadão possa transladar-se facilmente de seus negócios a seus ócios (TATE, 1982, p. 166-7).

De fato, no século XVI, com o maior influxo das epístolas horácianas e dos tratados ciceronianos de matriz estoica, o recolhimento campestre trilhará o caminho, com base nos autores antigos de “agricultura”, entendida conforme as tópicas do *de re rustica*, das formas mais dignas de angariar riqueza. E, do mesmo modo como pensavam esses preceptistas da administração e organização da propriedade rural, para Palencia, a tradição clássica do recolhimento campestre e da fuga dos negócios se articulava com a prática e disciplina das armas e com o estudo das sete artes liberais sob a direção de Discrição, isto é, com as atividades cívicas mais do que filosóficas, num local em que se ensinam “los primeros rudimentos de las letras”, isto é, a gramática, a geometria, a dialética e a retórica, e se oferecem os conhecimentos dos céus (astronomia e astrolo-

gia), a suavidade da harmonia (a música), e as filosofias natural e moral.

Assim como Sá de Miranda, isto se dá porque é patente a aversão pela deprimente cena contemporânea e a derrocada dos valores da cavalaria e da nobreza, com a corrupção entre os que ostentam a responsabilidade de manter a paz social e o bem comum da república, em especial, se comparada com o esplendor dos tempos gloriosos da antiga Roma. O historiador Alfonso Palencia, em tom melancólico, lembrava dos tempos áureos, em que a virtude militar e a sede de glória conduziam os homens a realizar façanhas memoráveis, e a Hispania residia sob a condução de Aníbal. E, se, nesses tempos sombrios, em Espanha, grassava o dissenso entre os grandes – aquela dissimulação e fingimento, cuja maestria Palencia reconhecia na rainha Isabel a Católica –, os portugueses, por sua vez, dedicavam-se à tarefa indigna do comércio e mergulhavam no vício moral da soberba:

Las inmensas riquezas adquiridas en sus felices empresas marítimas les habían hecho creer que podrían dominar a su antojo en las costas occidentales... Convertían en soberbia pompa los tesoros acumulados con la presa de cautivos etíopes y el cambio de viles mercancías por pimienta y oro; y con la jactancia de haber vuelto las más veces a su casa con grandes riquezas y hecho a sua patria, antes pobre, opulenta y gloriosa, se arrogaban un predominio intolerable. (PALENCIA, 1970, v. II, cap. III. IV. 3)

O cronista português António Castilho, escrevendo aproximadamente um século depois de Alfonso de Palencia, concordaria que os tratos do comércio eram (e continuavam a ser) a grande fonte de riquezas da Coroa e dos grandes senhores do reino de Portugal, porém, que isso não impedia que se dedicassem ao exercício das armas e da organização da milícia e das forças militares. Quando sobe ao trono, uma das primeiras medidas governativas de D. João III foi justamente disciplinar moralmente seus súditos através do rigor militar e das simulações de batalha:

quando começou a reinar fes cõ diligencia hu[m]a escolha de seus naturaes que podiam adestrarse nas armas e repartidos em companhias de que hauia coroneis em cada comarca do Reino Capitães e sargentos e outros officiaes da milicia particulares em cada bandeira proueo com muito cuidado esta gente sem queixume do pouo, e emsinada nos dias de festa que dantes gastauão em Jogos e passatempos de pouca honrra e proueito, obedecer a seus capitães em todo o exercicio das armas leuando o medo perdido ao estrondo dartilharia, quando se oferecese necessidade algu[m]a batalha, e assim cõ pouca despeza de sua fazenda, e algum fauor deuido a virtude criaua nas destreza [sic] da guerra home[n]s de bem que depois se assinaluão nas armas assim em suas nauegações como na guerra de África e da Índia. (SERRÃO, v. II, 1970, p. 362)

Para outro importante escritor de matéria militar, Bartolomé Sca-

rión de Pauia, em seu *Doctrina Militar* (Lisboa, Pedro Crasbeeck, 1598), argumentando a favor dos princípios da ordenação da arte da guerra, aproximadamente nos mesmos termos de Alfonso de Palencia, e retomando Vegécio e outros autores de “buena disciplina militar” e de “los hechos de los antiguos Romanos” que “sojuzgaron el mundo”, trata em detalhe de cada uma das funções dos membros da milícia e de seu grande proveito para a república – infelizmente, diz Scarion, relegado ao esquecimento e sem a glória e relevância de outrora. A razão para esse estado de coisas é que o comércio seduzia mais os nobres e cavaleiros do que os feitos de armas e as proezas nas batalhas, contudo, nesses tempos de decadência, em que tudo se movia por “novas cores”, conforme diz Sá de Miranda, o comércio, que, outrora, permitia ligar povos diferentes, harmonizando-os numa amplíssima comunidade dos homens, agora, é tão somente cobiça de dinheiro e acumulação de riquezas. É justamente assim que murmurava Bartolomé Scarion que:

los mercaderes los quales tenian cuydado de llevar las mercadorias, que en sus ciudades tenian trocadas, en otras partes y trocarias por otras mercadorias que ellos necesitavan en sus ciudades por serucio, y comodidad de todos los ciudadanos y vezinos, que biuián en ellos, porque entonces aun no se auia hallado el trato, o embuste del uender y comprar el qual de la astucia y sagacidad del hombre mas esperto, fue despues cõ el curso del hallado, para lo qual inuentaron la moneda de oro y plata, y así dexaron el trocar de las mercadorias, y quedo el uso del venderse y comprarse por diuersas todas las cosas por contratacion facil y de menos trabajo, la qual mercaderia por la mucha comodidad es aprobada, encomendada y alabada, mientras la ganancia sea razonable y honesta. (SCARION, 1598, fol. 2v-3r)

Na *aurea aetas*, em que os homens eram “buenos, simples, reales, sin fraude, sin engaño”, a milícia nasceu para defender aos aldeãos contra a insolência dos maus porque são eles que produzem as verdadeiras riquezas do Estado, ou seja, “arar, medir, cauar, y otros trabajos utiles y honestos”, fornecendo “el mantenimiento a las ciudades” (*Idem, ibidem*, fol. 3r). De fato, “la milícia era necesaria para destruir la malicia humana, y alcãçar el bien de la paz y la quietud del biuir humano” (*Idem, ibidem*, fol. 3v).

Ao relacionar os representantes insignes da ilustre Casa dos Sás, Antonio Soares Albergaria, em que pese os inúmeros serviços prestados às dinastias principescas de Portugal, relacionou os heróis, cujo valor e alta nobreza pagaram com a vida, para aumentarem a honra e a dignidade da família. Dentre eles, destaca que “Gonçalo Mendes de Saa, murió abrasado en Ceuta, en la perdida de D. Pedro de Meneses” (ALBEGARI-

A, 1631, fol. 47r). Sá de Miranda acrescentaria que seu filho Gonçalo morrera ao lado de seu fiel amigo de armas, João Pereira, filho primogênito de Antônio Pereira Marramaque, senhor de Basto e conhecido correspondente de Sá de Miranda, cujo escudo remetia à genealogia da casa nobiliárquica de D. Nun'Álvares Pereira e de D. Inês de Castro – a “cruz branca” a que se refere Miranda na já citada elegia resposta a Antônio Ferreira (MIGUEL, 1980. p. 135-221).

No mais, Gonçalo Miranda era filho de “Francisco de Saá de Miranda”, diz Albergaria, “comendador de san martin de la orden de christo, senhor da Tapada cerca de Braga, tan conocido eneste Reyno y fuera de] por su[s] grandes partes y poesia” (ALBEGARIA, 1631, fol. 47r). E, acrescenta que a preeminência da nobre linhagem da família Sá teve um de seus momentos mais gloriosos no desempenho do ofício de camareiro-mór do rei, ordenado por primeira vez pelo Infante D. Pedro, duque de Coimbra, para o então recém entronizado D. João I, Mestre de Avis:

[Camarero mayor] significa maioria sobre los oficiales de la camara real. Pertenece uestir y desnudar al Rey, cerca del qual deue asistir siempre, y dormir dentro o fuera de su camara. Tiene potestad para para [sic] prohibir que nadie entre en ella sin su licencia. Tocale hazer ynuentario de las joyas y uestidos dei Rey cada mes. Deue ser de buen linaje, prudente y secreto, por lo qual el Rey puede comunicarle a solas. Fiel y legal que mercesca ser amado de su señor y galardonado conforme a sus méritos. (*Idem, ibidem*, fol. 47v)

No início da linhagem, foi João Rodrigues de Sá, partidário do primeiro rei da dinastia de Avis – e não o seu homônimo “fidalgó muy honrrado, grande orador y poeta conocido embajador en la corte de] Emperador Carlos 5º” (*Idem, ibidem*, fol. 47r) –, a ocupar tal ofício como justa retribuição por seu papel de destaque no cerco da vila de Guimarães, defendida por D. Juan I de Castela, porém foi na tomada e conquista de Lisboa, que mostrou ser “valiente cavallero”, angariando fama e glória, conforme indica o quadrado, representando as quatro virtudes cardiais, circundando ao búfalo ou touro com argola no nariz, imagem da virtude da fortaleza, que consta em seu brasão de armas (*Idem, ibidem*, fol. 47v).

E para resumir as virtudes, a partir do emblema do escudo de armas, com Jerônimo Corte Real (no manuscrito de Antonio Soares Albergaria, com errônea atribuição a Francisco de Sá de Miranda):

Qual no corro se uiu Toro furioso
bramar de pura raiua, e de brabeza
contesta carrancuda e collo açado

do sanguinoso humor todo manchado,
Tal uai o forte Saa, delle correndo
por desaseis feridas roxo lago
nos medrosos contraries uai fazendo
y rremediauel mal e fero estrago.
(*Idem, ibidem*, fol. 47v)

No interior do pensamento humanista, o problema das armas e, portanto, da guerra, estava longe de ser consenso. Havia um conjunto enorme de autores importantes – Erasmo de Roterdã e Luís Vives faziam a linha de frente (FERNÁNDEZ SANTAMARÍA, 2001, p. 37-91) –, que eram partidários da opinião de que todas as formas de solução violenta para os conflitos não só era contra a própria natureza humana (o argumento retirado de Aristóteles de que o homem é ser social por natureza), mas também contrária às doutrinas da religião cristã. Sá de Miranda, quando defendia o fato de ter mandado seu filho “morrer pola fé” para engrossar o “ramo” da família, constituía exatamente um dos pólos opostos.

Da mesma maneira que Sá de Miranda pensava o humanista castelhano Juan Ginés de Sepúlveda.

De fato, o Livro III, de seu *Demócrates*, é dedicado a demonstrar que as virtudes do soldado não são em absoluto incompatíveis com a religião cristã. O alemão Leopoldo (talvez partidário das idéias pacifistas de Erasmo) abre a discussão com o argumento de que o exercício das armas colide com as virtudes cristãs da humildade e da pobreza. Quer dizer, se a magnanimidade faz os homens desejarem a estima dos outros, isto se dá porque são movidos pelo vício da soberba. Portanto, quanto mais cresce a magnanimidade com a aquisição de riquezas e de bens temporais, mais cresce o desprezo que os homens sentem pelos outros. Dessa forma, ela seria incompatível com a doutrina cristã que entre as primeiras virtudes colocava a humildade.

Para Demócrates, basta recordar que a humildade se realiza não só no trato e na conservação dos homens, mas também e principalmente no culto a Deus e na reverência com qual o honramos, não sendo, portanto em nada contrária à magnanimidade. Aliás, esse ponto de concordância entre a humildade e a magnanimidade rebate os argumentos dos maus leitores de Aristóteles, pois para o vocabulário do filósofo grego o termo *humilitas* não se referia à *temperantia*. Mesmo porque Demócrates esclarece que a temperança “solamente se ocupa de templar los deleites que se tienen por los sentidos ... del placer de la honra, es cierto que no gozamos por algún tal sentido del cuerpo, sino por la mente”. Assim, o que co-

mumente se denomina humildade é de fato magnanimidade. Ou seja:

no bay hombre tan grande ni tan sobrado de merecimientos en quien no quepa humildad al compararse con otros mejores que él o al cotejar su flaqueza con la virtud infinita y poder de Dios. De manera que por magnanimo entendemos aquel hombre que (además de estar adornado de todas las virtudes) merece grandes honras y tiene por digno de ellas, pero no mayores de las que merece. (GINÉS DE SEPÚLVEDA, 1963, p. 288-93)

Quanto ao outro argumento esposado por Leopoldo, qual seja, a da busca de riquezas, Demócrites é muitíssimo claro: “la vida civil no puede estar sin riquezas” e “ni el hecho de codiciar riquezas o tenerlas se ha de considerar como cosa torpe”; muito menos, “por cosa viciosa el huir de la pobreza” (*Idem, ibidem*, p. 295-98). Se o filósofo Leopoldo pensava em domínios especulativos com forte sentido de controvérsia, o velho soldado castelhano Alfonso, cuja experiência nos feitos militares Sepúlveda sublinha, trazia argumentos de índole mais pragmática, argumenta, em tom dubitativo, que a busca de honras mundanas é vedado ao homem cristão, porém ao cavaleiro e ao soldado é louvado se as buscam por todas as maneiras.

Além disso, indaga se é coisa alheia às leis de Deus em tomar valentemente vingança ao inimigo em paga de injúrias, como se espera de um bom cavaleiro. Demócrites aprova os argumentos de Alfonso, porém esclarece que não há nada “honesto y Bueno” que não se perda pelo mau uso. Isto sucede quando o desejo de honrarias e de fama é maior do que de virtude, isto é, quando tal desejo toma-se um apetite descontrolado e não vai doutrinado retamente pela razão. Quanto ao problema da vingança, a solução é parecida. Não se pode ser um cavaleiro e soldado e, ao mesmo tempo, bom cristão, segundo ordenam as leis da Igreja, que manda perdoar as injúrias recebidas. O cavaleiro ou o soldado só pode responder com vingança e pertinácia às injurias recebidas, se instâncias morais e políticas superiores assim concordarem.

Para Demócrites, a opinião de que o perdoar não é de bons cavaleiros e soldados, pois é sinal de covardia e temor, é opinião falsa e estúpida próprias de “torcidas costumbres y vanas opiniones”; aliás, nada surpreendente dos que “cometeu adultério, matan hombres inocentes... despojan de sus bienes a quienes. poco pueden”, quer dizer, pecados que “muchos soldados ningún escúpulo tienen en cometer”. Punir os crimes e atribuir justiça não é função dos soldados, mas numa comunidade política organizada, dos magistrados. “Pues la venganza es parte, y aun grande, de la justicia, si se toma no para satisfacer e! ódio particular, sino para corregir los males y contribuir a que los buenos vivan em paz” (*Idem*,

ibidem, p. 326-27). As injúrias se vingam pelas mãos dos legítimos representantes da república e não para satisfazer disputas pessoais ou de facções, do contrário teriam funestas conseqüências para a paz política. De fato, na Idade Moderna, eram frequentes as guerras entre nobres e, muitas delas, resultavam em “revoltas” contra o poder régio.

Era o exercício de direitos garantidos pelo direito costumeiro (o justo dever de preservar suas terras e outras propriedades) e que a nobreza não hesitava em invocar quando se via ameaçada em seus privilégios estamentais. São esses poderes locais constituídos a partir das elites regionais, não dependentes nem derivados da legitimidade de um poder central, que estão na base do conceito de “jurisprudência secular da inimizada”, e que a prática era solucionar as disputas pelo uso da violência (KAMINSKY, 2002, p. 55-83).

Ginés de Sepúlveda concordaria, assim como Francisco de Sá de Miranda, que a arte militar e os feitos ilustres realizados no campo de combate são atividades dignas de varões virtuosos; virtude esta, que permite guardar as leis da religião cristã e conter a ira e a sede de sangue, mais adequadas aos bandoleiros e mercenários inescrupulosos. Virtude, ainda, que se aprimora pelo cultivo das letras e pelas disciplinas do *studium*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBEGARIA, Antonio Soares. *Trinfnos de la Nobleza Lusitana y Origen de sus blasones*, 1631 – Biblioteca Nacional de Lisboa/Seção de Reservados: Res.6707V

FERNÁNDEZ SANTAMARÍA, José Antonio. Juan Ginés de Sepúlveda y la guerra, In: *Congreso Internacional Carlos V y la quiebra de! humanismo político en Europa (1530-1558)*. Madrid, 3-6 de Julio de 2000. Coordinador general José Martinez Millán. Madrid: Sociedad Estatal para la Commemoración de los Centenários de Felipe II y Carlos V, 2001.

FERREIRA, António. *Poemas Lusitanos*. Edição crítica, introdução e comentário de T.F. Earle. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GINÉS DE SEPÚLVEDA, Juan. Demócrates. In: _____. *Tratados políticos de Juan Ginés de Sepúlveda*. Edición y traducción de A. Losada. Madrid, 1963.

KAMINSKY, M. Howard. The noble feud in the Later Middle Ages,

Past & Present, n. 177, p.55-83, november 2002.

MIGUEL, António Dias. António Pereira Marramaque, senhor de Basto. Subsídios para o estudo da sua vida e da sua obra. *Arquivos do Centro Cultural Português*, v. XV, 1980.

MIRANDA, Francisco de Sá de. *Poesias de Francisco de Sá de Miranda*. Edição, estudo introdutório, notas, variantes e glossário por Carolina Michaelis de Vasconcelos. Lisboa: INCM, 1989. p. 851

PALENCIA, Alfonso de. *De perfectione militaris triumphi*. De la perfección del triunfo militar. Ediciones críticas y estudio de Javier Duran Barceló. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1996.

_____. *Cuarta Década de Afonso de Palencia*. Edición de José López de Toro. Tomo XXIV del Archivo Documental Español. Madrid: Real Academia de la Historia, 1970.

SCARION, Bartolomé. *DOCTRINA MILITAR EM LA QVAL SE TRATA* DE los principios y causas porque fue hallada en el mundo / la milicia, y como con razón y justa causa fue hallada de / los hombres, y fue probada por Dios. Y despues se / va de grado en grado descurriendo de las obligaciones y advertencias, q[ue] han de saber y tener / todos los q[ue] siguen la soldadesca, comenzando del Capitan general hasta / el menor soldado por muy / visoiño que sea. Lisboa, Pedro Crasbeeck, 1598 – Biblioteca Nacional de Lisboa/Seção de Reservados: Res 2029P.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo, A “crônica de D. João III” de António de Castilho. *Arquivos do Centro Cultural Português*, v. II, 1970.

TATE, R.B. El Tratado de la perfección del triunfo militar de Alfonso de Palencia (1459): la villa de Discreción y la arquitectura humanista. In: TATE, R.B. (ed.). *Essays on Narrative Fiction in the Iberian Peninsula in Honor of Frank Pierce*. London: Dolphin Book, 1982. p. 166-7

VICENTE, Gil. Auto da Barca do Inferno. In: _____. *Copilaçam de todas las obras de Gil Vicente*. Introdução e normalização do texto de M. Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: INCM, 1983.

**SENTIDOS DA PALAVRA *SENHOR* EM CARTAS RÉGIAS
PORTUGUESAS: O PODER ADMINISTRATIVO DO SENHOR
DE ESCRAVOS BRASILEIRO**

Liliana de Almeida Nascimento Ferraz (UESB)

liliana.ferraz@enova.educacao.ba.gov.br

*Graciete da Silva de Souza*⁸¹ (UESB)

graciete@live.com

Jorge Viana Santos (UESB e FAPESB)

viana.jorge.viana@uesb.edu.br

RESUMO

Este trabalho vincula-se a uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na qual estudamos sentidos de *senhorio* em legislações do período escravista brasileiro. Aqui, por recorte, analisam-se sentidos da palavra *senhor* em uma série de cinco cartas régias portuguesas datadas do século XVII que tratam do castigo de escravos. Segundo Lara (2000), as cartas régias eram documentos legais dirigidos a pessoas determinadas, expedidos e assinados pela própria autoridade monárquica. Procura-se responder a questão: “Que sentidos tem a palavra senhor nas cartas régias?” Recorrendo ao quadro teórico da Semântica do Acontecimento, tal como postulada em Guimarães (2002; 2011; 2018) e empregando-se procedimentos enunciativos de análise, objetiva-se demonstrar que nas cartas régias analisadas materializam-se sentidos de *senhor administrador* que se utiliza de duas instâncias de poder para gerenciar seus escravos: por um lado utiliza-se do poder privado para manter o controle dos escravos através do castigo; por outro lado, utiliza-se do poder público do rei, através de leis, para a manutenção do domínio legal sobre os escravos.

Palavras-chave:

Legislação. Semântica. Senhorio.

ABSTRACT

This work is linked to a doctoral research in progress at the Postgraduate Program in Linguistics (PPGLin) of the State University of Southwest Bahia (UESB), in which we study the meanings of *senhorio* in legislation from the Brazilian slave period. Here, by clipping, we analyze the meanings of the word *senhor* in a series of five Portuguese royal letters dating from the 17th century that deal with the punishment of slaves. According to Lara (2000), royal letters were legal documents addressed to specific people, issued and signed by the monarchical authority itself. It seeks to answer the question: “What meanings does the word *senhor* have in royal letters?” Using the theoretical framework of the Semantics of the Event, as postulated in Guimarães (2002; 2011; 2018) and using enunciative procedures of analysis, the objective is to demonstrate that the analyzed royal letters materialize meanings of *senhor*

⁸¹ Agradeço à CAPES pelo fomento (Código de Financiamento 001).

administrator who uses two instances of power to manage their slaves: on the one hand, private power is used to maintain control of slaves through punishment; on the other hand, the king's public power is used, through laws, to maintain legal dominion over slaves.

Keywords:

Legislation. Laveholder Semantics.

1. Introdução

Conforme Santos (2008, p. 192), o senhorio se refere ao conjunto de normas, costumes, que sustentam e legitimam a figura do *senhor*; esse pensado não apenas enquanto possuidor de escravos, mas também, conforme demonstramos em Ferraz (2014), como uma figura que mantinha domínio e poder em diferentes esferas. Uma das esferas que constituía o poder do senhor de escravos brasileiro era a esfera administrativa. Nessa esfera, o senhorio se constituía na preservação dos bens através dos mecanismos de controle tais como os castigos, a utilização de feitores e capatazes, e na imposição de muitas horas de trabalho:

[...] A manutenção dos escravos enquanto escravos, no interior da unidade de produção, trabalhando disciplinadamente em diversas tarefas, também era indispensável para que a apropriação senhorial se efetivasse e tivesse continuidade. (LARA, 1988, p. 41)

Partindo dessa contextualização, neste trabalho⁸², pretendemos analisar uma série de cinco cartas régias portuguesas datadas do século XVII que tratam do castigo de escravos, buscando resposta para a seguinte questão: “Que sentidos tem a palavra senhor nas cartas régias?”. Segundo Lara (2000), as cartas régias eram documentos legais dirigidos a pessoas determinadas, expedidos e assinados pela própria autoridade monárquica. Nesses documentos, a autoridade real portuguesa editava normas de caráter local a fim de legislar sobre situações e questões da Colônia, muitas delas, relacionadas à escravidão, em vigor no Brasil colonial (Cf. PRADO JÚNIOR, 1942).

Nessa perspectiva, recorrendo ao quadro teórico da Semântica do Acontecimento, tal como postulada em Guimarães (2002; 2011; 2018) e empregando procedimentos enunciativos de análise, nosso objetivo é a-

⁸² Este artigo vincula-se ao projeto de pesquisa de doutorado intitulado “Sentidos de senhorio na legislação sobre a escravidão africana no Brasil”, integrante do projeto temático *Sentidos de escravidão, liberdade e trabalho*, coordenado por Jorge Viana Santos e apresenta resultados parciais dos projetos FAPESB APP0014/2016, APP0007/2016 e CNPq 436209/2018-7.

nalizar quais sentidos a palavra *senhor* apresenta, pelo modo como ela é designada nessas cartas régias que tratam especificamente do castigo de escravos.

Na organização do texto, faremos, primeiramente, a apresentação de algumas noções centrais da Semântica do acontecimento conforme Guimarães (2002; 2011; 2018) e os conceitos mobilizados na análise, a saber: reescritura, articulação, e domínio semântico de determinação. Em seguida, apresentaremos o *corpus* composto de cartas régias e os procedimentos metodológicos de análise e, por fim, apresentaremos a análise do *corpus* recortado.

2. A semântica do acontecimento: noções centrais

De acordo com Guimarães (2018), a Semântica do Acontecimento é uma ciência que tem por objeto o estudo da significação, considerada como sentido, ou seja, como produzida pela enunciação. O funcionamento do sentido é tomado, nessa teoria, a partir da noção de acontecimento enunciativo:

[...] Defino o acontecimento como o que faz diferença na sua própria ordem. Esta definição considera, de um lado, que o acontecimento não pode ser visto como algo empírico, como se acontecimento fosse, simplesmente, o fato de que algo ocorre. [...] A definição de acontecimento aqui considerada, diversamente dessa posição empirista, exige que algo seja relacionado a uma certa ordem que lhe atribui uma significação. [...] Assim a ordem em que algo é considerado é que lhe dá o sentido de acontecimento específico. (GUIMARÃES, 2018, p. 37)

Sendo assim, é o acontecimento que determina a historicidade e o sentido dos enunciados. Conforme Guimarães (2002), o acontecimento temporaliza porque “abre em si uma latência de futuro (uma futuridade) – sem a qual não há acontecimento de linguagem, sem a qual nada é significado, pois sem ela (a latência de futuro) nada há aí de projeção, de interpretável”. Além disso, o acontecimento é constituído de uma memória, de uma rememoração do passado, em que o presente e o futuro da enunciação funcionam através de um passado que os faz significar (Cf. GUIMARÃES 2002).

Essa semântica toma como unidade de análise o enunciado considerado enquanto a unidade de linguagem que apresenta, no seu funcionamento, uma consistência interna e uma independência relativa. Além disso, essa unidade de análise é uma unidade de linguagem presente em

acontecimentos específicos (Cf. GUIMARÃES, 2018).

Dessa forma, de acordo com Guimarães (2002), analisar o que determinada palavra designa é analisar a significação dessa palavra nas relações de linguagem, enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história. Sendo assim, dizer o que determinada palavra designa é dizer com que outras palavras ela se relaciona no chamado Domínio Semântico de Determinação (DSD). O DSD representa a designação da palavra no texto em que ela se encontra, constituindo-se como um gesto de interpretação a partir das análises das articulações e reescrituras, esses últimos definidos pelo autor como procedimentos de análise pelos quais se analisa o funcionamento enunciativo. Guimarães (2018) salienta que para se fazer os domínios semânticos de determinação, graficamente, utilizamos os seguintes sinais: \top , \perp , \lrcorner , \llcorner , em que o elemento que está na ponta determina o elemento que está depois do traço; $-$ é um traço que significa uma relação de sinonímia e lê-se sinônimo de; e, o traço contínuo na horizontal que divide o DSD indica os sentidos que se opõem a ele e lê-se antônimo de. O DSD nos possibilita observar as relações de sentido que podemos encontrar através da análise das articulações e reescrituras.

Segundo Guimarães (2018), a articulação se refere às relações como predicação, complementação, caracterização e outras tradicionalmente consideradas no estudo da frase ou enunciado, mas vistas aqui como uma relação enunciativa que dá sentido às contigüidades linguísticas, pela relação com os lugares de enunciação agenciados pelo acontecimento. Já a reescritura diz respeito, consoante Guimarães (2018, p. 85) ao modo de relação pelo qual a enunciação rediz o que já foi dito. Há reescritura quando um elemento Y de um texto (uma palavra, uma expressão, por exemplo) retoma um outro elemento X do texto.

A partir da descrição dos modos como a expressão recortada vai sendo significada ao longo do texto, pretendemos chegar a sua designação, isto é, seus sentidos constituídos no acontecimento enunciativo.

3. As cartas régias e os procedimentos metodológicos

Nesse trabalho, analisamos os sentidos da palavra *senhor* em cartas régias portuguesas do século XVII que tratam especificamente do castigo de escravos. As cartas régias eram documentos nos quais a Coroa Portuguesa expressava sua vontade à respeito de diferentes assuntos que

surgiam na colônia, muitos deles voltados para a administração colonial e as tensões entre escravos e senhores, sendo, por isso, fontes de acesso a cenas cotidianas em espaços dificilmente contemplados por outras fontes. O acesso a esse *corpus* foi possível através da base de dados “Legislação: Trabalhadores e Trabalho em Portugal, Brasil, e África Colonial Portuguesa”, disponível em: <https://www2.ifch.unicamp.br/cecult/lex/web/>.

Nossa seleção dos textos levou em conta os contextos decisivos de ocorrência da palavra *senhor* para a constituição de seus sentidos de maneira que somente os enunciados que traziam articulações ou reescrituras significativas em relação à palavra no conjunto dos textos e a sua história de enunciações é que foram considerados para a análise. Dessa maneira, partimos da ocorrência da palavra *senhor* analisando:

a) o modo como ela é reescrita nos textos e a forma como os sentidos se constituem;

b) o modo como ela se articula com outras palavras que determinam seus sentidos.

A partir desses dois procedimentos, notamos que, nas cartas régias analisadas, materializam-se sentidos de *senhor administrador* que se utiliza de duas instâncias de poder para gerenciar seus escravos: o poder privado e o poder público. Os resultados dessa análise serão apresentados na seção a seguir.

4. *Senhor administrador: poder privado e poder público*

No sistema escravista brasileiro, cabia ao senhor gerir os seus escravos para que estes se mantivessem produtivos e obedientes. Conforme Lara (1988), a manutenção da exploração escravista interessava tanto à Metrópole que tinha a escravidão como fonte de lucros, quanto para o senhor que tinha o interesse imediato na manutenção dos escravos enquanto trabalhadores submetidos à sua exploração. Nesse jogo de interesses, o senhor de escravos brasileiro conciliava o poder privado e o poder público a fim de manter o seu empreendimento. Vejamos como esses sentidos se materializam:

4.1. *Senhor administrador: poder privado*

Segundo Lara (2000), o senhor de escravos exercia o seu domínio

sobre seus escravos, agregados e familiares. E, sobre os escravos, esse poder era demonstrado principalmente através do castigo. O castigo era o instrumento de controle senhorial para a submissão de seus escravos. Desse modo, no âmbito privado, o senhor de escravo utilizava do castigo para que os escravos produzissem. Segundo a historiadora, em obras de religiosos que viveram no próprio período colonial, há longas recomendações sobre as características, modo e métodos que transformavam o ato de castigar em verdadeiro exercício do poder senhorial se constituindo como instrumento de dominação. Essa prática pode ser exemplificada a través de dois excertos:

(1) [...] Por ser informado que alguns dos moradores desse Estado que têm escravos **os castigam com crueldade, excedendo aquela moderação que é permitida aos senhores** quando castigam aos escravos [...]. (Carta régia de 23 de Março de 1688. *Legislação: Trabalhadores e Trabalho em Portugal, Brasil e África Colonial Portuguesa*. Base de Dados, CECULT (IFCH-UNICAMP) e CEDIS (FD-UNL), www.ifch.unicamp.br/cecult/lex. Acessado em 20/03/2022).

Em (1), podemos observar que articulado à palavra *moradores*, que é uma reescritura de *senhor*, aparece a predicação fundamentada na significação do verbo *castigar* que vem seguido pela articulação *com crueldade* que caracteriza o castigo empreendido pelos senhores. Vale ressaltar que, conforme Lara (1988), o senhor tinha o direito de castigar, fazia parte da condição senhorial presidir o castigo, mesmo que esse fosse executado por uma agregado. Entretanto, esse castigo deveria ser moderado, não para proteger o escravo, mas para a manutenção do próprio sistema escravocrata, no qual o castigo servia, segundo Lara (1988) de instrumento para a produção dois comportamentos específicos imprescindíveis para a escravidão: o temor e o respeito.

Essa necessidade de moderação aparece materializada no recorte em análise, no enunciado *excedendo aquela moderação que é permitida aos senhores* que se articula por incidência à enunciação anterior como um comentário do alocutor-rei à respeito da forma do castigo. Essa incidência produz um sentido específico funcionando como um argumento que sustenta a posição da Coroa Portuguesa na qual o senhor tem direito de castigar, mas o castigo deve ser moderado, não para preservar o estado mas para preservar a própria dominação.

Um outro exemplo que materializa o sentido de senhor administrador que faz uso do castigo pode ser vista no recorte 2:

(2) [...] Sou informado que nessa capitania costumam os senhores que têm escravos, para os castigarem mais rigorosamente, prendê-los por algumas

partes do corpo com argolas de ferro para que assim fiquem mais seguros para sofrerem a crueldade do castigo que lhe quiserem dar [...] (Carta régia de 07 de Fevereiro de 1698. **Legislação: Trabalhadores e Trabalho em Portugal, Brasil e África Colonial Portuguesa.** Base de Dados, CE-CULT (IFCH-UNICAMP) e CEDIS (FD-UNL), www.ifch.unicamp.br/cecult/lex. Acessado em 20/03/2022)

Em (2), vemos que articulado à palavra *senhores* aparecem três diferentes sequências. Em primeiro lugar, observamos uma articulação por dependência que caracteriza a palavra *senhores* especificando de quem se trata: *senhores que tem escravos*. Em segundo lugar, aparece uma articulação por incidência na sequência *para os castigarem mais rigorosamente* que funciona como uma avaliação do alocutor-rei sobre o castigo do senhor, ou seja, uma enunciação que trata da finalidade do senhor em utilizar alguns instrumentos para castigar o escravo de maneira mais rigorosa. Por fim, uma outra articulação por dependência que funciona como uma predicação que está ligada ao sujeito *os senhores* materializada no enunciado *prendê-los por algumas partes do corpo com argolas de ferro*. Essa predicação reafirma o direito do senhor de castigar o escravo utilizando-se até mesmo de instrumentos para prendê-lo. Lara (1988) afirma que eram utilizadas diferentes forma para prender o escravo, tais como:

[...] correntes de ferro, gargalheiras, gorilhas ou golihas (que se prendiam ao pescoço), algemas, machos e peias (para os pés e mãos), além do tronco (um pedaço de madeira dividido em duas metades com buracos para a cabeça, pés e mãos) e o viramundo (espécie de tronco, de tamanho menor, de ferro). (LARA, 1988, p. 74)

As análises até aqui empreendidas mostram que o senhor tinha interesse em manter os escravos enquanto trabalhadores submetidos à sua exploração, daí a utilização dos castigos. Apesar de existirem leis que fundamentavam a ordem social e que regulavam o funcionamento da vida cotidiana, na prática, tais leis eram violadas ou descumpridas pelos senhores que se colocavam acima delas, castigando os escravos da maneira que achavam necessário. Esse comportamento corrobora o que nos diz Nabuco (1883) ao afirmar que “(...) não há lei alguma que regule as obrigações e os direitos do senhor; qualquer que seja o número de escravos que possua, elle [*sic*] exerce, uma autoridade limitada apenas pelo seu arbítrio” (NABUCO, 1883, p. 163).

4.2. Senhor administrador: poder público

A Metrópole tinha interesse em corrigir os abusos ou crueldade dos castigos, mas sua intenção era “(...) cortar o excesso, sem, entretanto, afetar o poder dos senhores nem dar margem à ‘soltura’ dos escravos” (LARA, 2000, p. 38), já que precisava dos senhores para a manutenção do regime econômico da colônia. Assim, os senhores se utilizavam do poder público para manter a boa administração dos seus escravos, como veremos na análise dos dois excertos a seguir:

(03) [...] E porque este procedimento é inumano e ofende a natureza e as leis, vos ordeno que com prudência e cautela procureis averiguar o que há nesta matéria exatamente e que, achando que assim é, o façais evitar pelos meios que vos parecerem mais prudentes e eficazes, procurando que estes não causem alvoroço nos donos e que se consiga o fim que se pretende sem ruído ou alteração dos mesmos escravos. [...] (Carta régia de 07 de Fevereiro de 1698. **Legislação: Trabalhadores e Trabalho em Portugal, Brasil e África Colonial Portuguesa.** Base de Dados, CECULT (IFCH-UNICAMP) e CEDIS (FD-UNL), www.ifch.unicamp.br/cecult/lex. Acessado em 20/03/2022)

Em (03), o alocutor-rei ordena que a autoridade colonial averigüe e evite que se aplique nos escravos o castigo cruel. A palavra *procedimento* reescrita por substituição, *castigo cruel*. Uma outra reescrituração ocorre no final do recorte em que *donos* substitui *senhores* e, com isso, atribui sentido a esta palavra, ou seja, senhores são donos dos escravos, aqueles que podem castigar mas devem evitar o castigo cruel. Note-se que articulado à palavra *donos* aparece dois enunciados. O primeiro é *que estes não causem alvoroço*, ou seja, a forma utilizada pela autoridade colonial para evitar que o senhor castigue cruelmente seu escravo não pode provocar revolta dos senhores. O segundo enunciado que se articula a *donos* é o seguinte: *que se consiga o fim que se pretende sem ruído ou alteração dos mesmos escravos*. Esta articulação predica o sentido de escravo, materializando o sentido de que a ordem do rei para que se evite castigos cruéis não pode provocar mudanças no comportamento dos escravos. Note-se que a enunciação do alocutor-rei se fundamenta na proteção ao poder do senhor, ou seja, ao mesmo tempo em que ele quer evitar o castigo imoderado, ele tem receio que essa ordem prejudique a autoridade senhorial.

O segundo excerto que mobilizamos para a análise confirma a circulação do sentido de *senhor* que se utiliza do poder público para a manutenção do seu poder administrativo. Passemos a ele:

(04) “[...] E mandando ver e considerar novamente esta matéria, hei por

bem [...] que nesse Estado se guarde e observe o que as leis dispõem em comum sobre os senhores que a seus escravos dão imoderado castigo; e parecendo-vos necessário que aos ditos escravos conste desta minha resolução o fareis entender com algum ato positivo para se que se evitem as perturbações que entre eles e seus senhores já começam a haver [...]” (Carta régia de 23 de Fevereiro de 1689. *Legislação: Trabalhadores e Trabalho em Portugal, Brasil e África Colonial Portuguesa*. Base de Dados, CECULT (IFCH-UNICAMP) e CEDIS (FD-UNL), www.ifch.unicamp.br/cecult/lex. Acessado em 20/03/2022)

Em (04), a palavra *senhores* aparece adjetivada, ou seja, determinada pela expressão *que a seus escravos dão imoderado castigo*, que especifica os sentidos dos senhores. Mas diferente do recorte (03), o alocutor-rei não ordena a averiguação, mas sim que se cumpra o que diz a lei, conforme vemos na articulação: *que nesse Estado se guarde e observe o que as leis dispõem*. Essa expressão se circunscreve ao aspecto legal do castigo, que era amparado pelas leis em vigor no período das cartas. Assim, a expressão utilizada na carta marca um lugar de afastamento da Coroa Portuguesa, para que as questões entre senhor e escravo sejam resolvidas em âmbito particular, sem a intervenção do monarca, confirmando o que nos diz Lara (2000, p. 38): “A legislação sobre os escravos africanos e seus descendentes mostra-se sobretudo cuidadosa em não interferir no poder senhorial e no direito de propriedade do senhor sobre seu escravo.”. Esse sentido, se confirma se observarmos que articulados à expressão *ditos escravos*, que reescreve por repetição a palavra *escravos* já enunciada, temos duas sequências: *o fareis entender com algum ato positivo* e *para se que se evitem as perturbações que entre eles e seus senhores já começam a haver*.

5. Considerações finais

Podemos representar o que *senhor* significa nesse texto com o seguinte Domínio Semântico de Determinação:

Figura 1: DSD da palavra *senhor* nas cartas régias.



Fonte: Elaboração própria.

A partir do DSD, podemos dizer que, nas cartas régias analisadas que tratam do castigo de escravos a palavra *senhor* é designada pelos sentidos de dono, que tem escravos, logo tem o direito de castigar. Além disso, *senhor* aparece determinado pelos sentidos de poder público e privado, que confirma a relação de sinonímia entre senhor e administrador. No campo da antonímia, *senhor* é antônimo de escravo e, essa última palavra tem seus sentidos determinados pela significação de *revolta*, *perturbação*, ou seja, era aquele que recebia o castigo imoderado a fim de se submeter à escravidão.

Em suma, nas cartas régias analisadas, materializam-se sentidos de *senhor administrador* que se utiliza de duas instâncias de poder para gerenciar seus escravos: por um lado utiliza-se do poder privado para manter o controle dos escravos através do castigo, visto que esse era socialmente reconhecido; por outro lado, utiliza-se do poder público do rei, através de leis, para a manutenção do domínio legal sobre os escravos, pois a Coroa portuguesa estava interessada na manutenção da escravatura e na sua submissão aos seus senhores. Por conta disso, legislava sobre o castigo, mas não interferia no poder senhorial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERRAZ, L. de A. N. *A designação da palavra senhor: uma análise semântica do senhorio brasileiro na escravidão e sua continuidade no pós-abolição*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UESB, Vitória da Conquista, 2014.

GUIMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Análise de Texto: Procedimentos, Análises, Ensino*. Campinas: RG, 2011.

_____. *Semântica: enunciação e sentido*. Campinas: Pontes, 2018.

LARA, Silvia Hunold. *Campos da Violência: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *Legislação sobre Escravos Africanos na América Portuguesa*" In: GALLEGU, J.A. (Coord.), *Nuevas aportaciones a la Historia Jurídica de Iberoamérica*. Madrid: Fundación Histórica Tavera/Digibis/ Fundación Hernando de Larramendi, 2000.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

NABUCO, J. *O Abolicionismo*. Brasília: UnB, 2003. (Edição original: 1883)

PRADO JUNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*: colônia. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961. (Edição original: 1942)

SANTOS, J. V. *Liberdade na escravidão*: uma abordagem semântica do conceito de liberdade em cartas de alforria. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 2008.

**TECNOLOGIA E LINGUAGEM: REFLEXÕES
ACERCA DA MALLEABILIDADE DA COMUNICAÇÃO
NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS**

Moyana Mariano Robles-Lessa (UENF)

moyanarobles@hotmail.com

Alinne Arquette Leite Novais (UENF)

alinnearquette@gmail.com.br

Carlos José de Castro Costa (UNIG)

carlosjcastrocosta@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@gmail.com

RESUMO

A língua está em constante transformação, novas palavras e expressões são incorporadas ao vocabulário com o passar dos anos e com a evolução do ser humano. Entretanto, após o advento das tecnologias de informação e comunicação, a linguagem vem se transformando de uma forma, até então inimaginável. A comunicação verbal e escrita, vem sendo substituída expressivamente por figuras, *emojis* e os denominados *memes*, sem falar que muitas vezes na linguagem escrita, palavras são abreviadas fora do padrão linguístico. Com o intuito de refletir sobre a transformação da comunicação após o surgimento das inovações tecnológicas, este artigo apresenta o seguinte problema: “Os reflexos diante da transformação da linguagem após a tecnologia são favoráveis, ou não? O ser humano consegue identificar e diferenciar quando usar a língua culta e quando utilizar a linguagem das redes sociais digitais?” O objetivo deste trabalho é analisar se o uso da linguagem informal na internet está desvalorizando a língua portuguesa escrita e falada. Vale-se de metodologia qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica em artigos científicos disponíveis na rede mundial de computadores.

Palavras-chave:

Linguagem. Tecnologia. Língua portuguesa.

ABSTRACT

The language is constantly changing, new words and expressions are incorporated into the word over the years and with the evolution of the human being. However, after the advent of information and communication technologies, language has been transformed in a way that has been previously unimaginable. Verbal and written communication has been significantly replaced by figures, *emojis* and so-called *memes*, not to mention that often in written language, words are abbreviated outside the linguistic standard. In order to reflect on the transformation of communication after the emergence of technological innovations, this article presents the following problem: “Are the reflections in the face of language transformation after technology favorable, or not? Can human beings identify and differentiate when to use cultured language and when to use the language of digital social networks?” The aim of this

work is to analyze whether the use of informal language on the Internet is devaluing the Portuguese language written and spoken. It is used as a qualitative methodology, through bibliographic research in scientific articles available in the worldwide computer network.

Keywords:

Language. Technology. Portuguese language.

1. Introdução

O filósofo Aristóteles já afirmava que o homem é um ser social, e, portanto, tem como característica essencial a vida em sociedade. Como consequência do convívio com seus pares, a comunicação é fundamental, pois é através dela que a socialização se concretiza.

Fatores temporais, geográficos e socioeconômicos, influenciam na construção da linguagem de comunicação. Além dos fatores mencionados, a contemporaneidade apresenta uma outra condição que colabora com as modificações do vocábulo, são as tecnologias de informação e comunicação. Essas inovações tecnológicas vêm proporcionando uma maior maleabilidade e mutação na língua portuguesa.

Novas formas de comunicação, que estão além da fala e da escrita, surgem provenientes da *internet*, são elas: *emojis*, *emoticons*, gravuras, ícones e *memes*. Não raramente, os internautas se comunicam através de símbolos e figuras. A tecnologia e, principalmente as redes sociais digitais possuem uma linguagem própria, sem muita preocupação com as normas e regras da língua portuguesa.

Pensando nesse novo formato comunicacional, e sem a intenção de esgotar o tema, visto que se trata de uma temática contemporânea, que apresentará futuramente resultados, mas com o intuito de trazer para o debate e a reflexão a inter-relação entre a tecnologia e a linguagem, este artigo tem como proposta ponderar a respeito da flexibilização do estudo da linguagem, em especial da língua portuguesa, após o advento da *internet*.

Os seguintes tópicos serão abordados: A história e a utilização da linguagem; A linguagem das redes sociais digitais; e Reflexões a respeito da comunicação após o advento das tecnologias. A metodologia é qualitativa e analítica, por meio de pesquisa bibliográfica de autores que estudam a temática proposta neste artigo, bem como por intermédio de artigos científicos disponíveis na rede mundial de computadores.

2. A história e a utilização da linguagem

A história da evolução da linguagem humana e de sua utilização com o passar dos séculos, aponta para a transformação das possibilidades de comunicação em cada período vivenciado. Conforme o ser humano ia evoluindo socialmente e intelectualmente, a forma de comunicação com seus pares iam sofrendo alterações e adaptações características de cada época.

A comunicação verbal e escrita é imanente ao ser humano, o diferenciando dos outros animais. Desde o princípio da humanidade, o homem registrava nas paredes da caverna, por meio das pinturas rupestres, sua história, suas crenças e seus simbolismos. Essa era a forma como o homem pré-histórico se comunicava com seus semelhantes e deixava vestígios de sua passagem na Terra, de sua existência.

De lá para cá, a escrita e a linguagem evoluíram significativamente. Primeiro, com uma certa dificuldade, já que a variação de tempo e espaço influenciavam diretamente na efetividade da comunicação. É admirável perceber que mesmo sem nenhuma tecnologia, ou conhecimento avançado nas áreas linguísticas, o ser humano desenvolveu técnicas de escrita, leitura, aperfeiçoamento da caligrafia, dos numerais, consoantes e vogais.

Oliveira *et al.* (2015), ao pesquisarem a respeito da linguagem e da tecnologia, apontam que

A maior descoberta dos seres humanos não foi a roda ou o fogo, mas a palavra. Durante anos, o homem vem aperfeiçoando a capacidade de se comunicar. As palavras tinham um alcance muito pequeno, então foi inventada a escrita, que permitiu transmitir ideias através de cartas e livros. (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 4)

Se de um lado, considera-se que a escrita é algo que requer um pouco mais de dedicação para que de fato aconteça, por outro, tem-se a linguagem como algo natural, característico ao ser humano, desde sua concepção. “A linguagem nasce com o próprio homem, não tendo ele que fabricá-la ou inventá-la” (PERIN *et al.*, 2017).

Fatores relacionados ao tempo/espaço, à geografia, aos índices socioeconômicos, refletem de modo diferente na construção da linguagem, na sua utilização e, conseqüentemente, nas transformações por ela sofrida. “É comum ouvirmos expressões regionais e temporais, que por vezes sequer sabemos seus significados, algumas por fazer parte de um vocabulário mais antigo, outras, por ser utilizado entre os jovens” (PE-

RIN *et al.*, 2017).

Não se pode atribuir o uso de abreviações exclusivamente às redes sociais digitais. Apesar do uso comum desse recurso nos aplicativos como o *WhatsApp* e o *Twitter*, o professor de Língua Portuguesa, Renato Aquino, esclarece sobre o processo de abreviação da linguagem: “É o emprego de parte da palavra, quase sempre em uma ou duas sílabas. Passa a ser usada paralelamente à outra, como uma variante, mais ao gosto do povo (...)” (AQUINO, 2007, p. 374). E, ainda exemplifica:

Antigamente, ia-se ao cinematógrafo. Palavra grande, estranha. Assim, o povo reduziu a palavra, e passou a ir ao cinema. Hoje já há uma outra abreviação: cine. Do jeito que as coisas vão, daqui a alguns anos iremos todos ao ci. Depois, por falta de palavra, não iremos a lugar algum. (AQUINO, 2007, p. 375)

Percebe-se, com os ensinamentos de Aquino (2007), que a linguagem informal, formada por abreviações ou gírias é algo natural na construção de uma “nova” linguagem que passará a ser considerada culta. A internet pode ter acelerado o processo e possibilitado uma nova forma de comunicação social e mundial, mas não pode ser responsabilizada unicamente, pelo uso inadequado da língua padronizada, considerada culta.

A comunicação contemporânea é em tempo real. Tempo e espaço não são mais um problema ou uma dificuldade na efetivação de transmissão e recepção de mensagens – há não ser, que não haja conexão na rede mundial de computadores, mas havendo, a comunicação é instantânea.

A internet, mediada pelas tecnologias, proporciona uma inovadora configuração no modo de comunicação. Perin *et al.* (2017), alertam que diversos doutrinadores vem chamando a atenção “para um ‘novo’ tipo de linguagem, denominado Internetês, o qual consiste na utilização de gírias, abreviações e palavras com significados claros são os componentes desta ‘modalidade’ de linguagem”. E, essa nova forma de linguagem, muitas vezes é entendida somente pelos próprios internautas, o que de certa forma, “está tornando a língua quase que um código, possuindo como essência a simplicidade, buscando a simplificação das palavras para que a comunicação se torne mais rápida” (PERIN *et al.*, 2017). É a materialização da era da velocidade e do imediatismo, tomando forma igualmente na comunicação verbal e escrita.

Na evolução da história da linguagem, a contemporaneidade apresenta como característica a rapidez na comunicação. O mundo, em sua maioria, está conectado à rede mundial de computadores. Mensagens,

áudios, vídeos, chegam de forma instantânea. Para a geração da atualidade, quanto mais rápido, mais eficiente é o canal de comunicação.

Alguns pesquisadores do tema acreditam “que o uso das tecnologias estimula o raciocínio e a criatividade, mas empobrece a escrita” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 6). Já outros, defendem que

A internet não tem nenhuma influência sobre a gramática, o sistema fônico ou o fundo léxico comum. Não está contribuindo para sua alteração. As mudanças que estão em processo decorrem de outras causas. A internet está criando uma práxis enunciativa nova, que produz gêneros marcados pela oralidade e pela informalidade. Ademais, o fato de esses gêneros estarem entre os polos da escrita e da oralidade faz com que a ortografia seja vista como uma representação da fala em sentido estrito, o que explica as características ortográficas da escrita na rede. (FIORIN, 2008, p. 9)

Ainda não há uma conclusão a respeito da vertente dos efeitos das tecnologias na linguagem e comunicação. E, apesar de em um primeiro momento existirem pré-julgamentos variados sobre os impactos da internet na fala e principalmente na escrita, acredita-se que somente com o tempo e o conhecimento empírico que as respostas, confirmações, e afirmações poderão dar uma direção quanto a possíveis resultados positivos ou negativos de transformação da língua portuguesa, influenciados pelas tecnologias.

3. A linguagem das redes sociais digitais

É fato que a rede mundial de computadores tem uma forma específica de comunicação. Da mesma forma é real que a sociedade contemporânea está cada vez mais ávida pela agilidade e por uma comunicação mais direta, simples e eficiente. Diante dessa nova configuração comunicativa, o uso normativo da língua portuguesa acaba sendo um empecilho, ou até mesmo, visto como um atraso na transmissão de uma mensagem.

Se de um lado a internet uniu povos, culturas e conhecimentos, de outro, ela acabou proporcionando um sentimento de incapacidade quando a inter-relação social ocorre vagarosamente. Não estar conectado, ou apesar de conectado não ter uma rede eficiente de velocidade de transmissão, tornou-se sinônimo de morosidade, de ineficácia. É impensável que há pouco tempo o meio de comunicação mais eficiente era a carta de correspondência, escrita cuidadosamente em uma folha de papel, que dependendo do destino, muito demoraria para chegar ao seu destinatário.

A geração do final do século passado e início deste, jamais enten-

deriam os sentimentos de se esperar por uma correspondência, visto que, na contemporaneidade a resposta é imediata. As inovações tecnológicas proporcionaram aparelhos mais eficazes para a comunicação, como por exemplo, o aparelho móvel telefônico, um dos mais utilizados como meio de comunicação, embora muitas vezes pouco utilizado para ligações.

Em um aparelho móvel telefônico que possua internet pela rede residencial, ou pela rede móvel, é possível o acesso à caixa de *e-mails*, aos aplicativos de comunicação, baixar vídeos, escutar músicas, escutar, criar e reproduzir áudios e, interagir nas redes sociais digitais com fotos, filmagens, entre outros. Ou seja, um mundo infinito e veloz de possibilidades.

Oliveira *et al.* (2015, p. 4-5), pontua que “praticamente todo celular tem uma conexão à internet. Quase todo jovem acessa as redes sociais pelo celular. Uma característica peculiar de quem as acessa é a comunicação em tempo real”. Os autores complementam:

Os jovens enviam mensagens instantâneas, através da escrita, através de chats. Como na internet tudo é dinâmico, as mensagens precisam ser enviadas num curto espaço de tempo. Muitas vezes os jovens escrevem de maneira errada e abreviada. Essa escrita, característica dos usuários de redes sociais é conhecida como “internetês”. (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 5)

Conforme mencionado anteriormente, a língua culta passou por transformações ao longo do tempo e da evolução humana, mesmo muito antes de se pensar em internet e nas possibilidades de um mundo digital. A língua é viva e vai se adequando às necessidades sociais.

Por exemplo, o pronome de tratamento “você”, que em sua origem era pronunciado como “vossa mercê”, e ao longo da evolução social foi reduzido ao “você”, e com a *internet* passou a ser “vc”. Sem falar, que comumente muitas conversas ocorrem exclusivamente por meio de *emoticons*, *emojis*, *memes* e ícones de *softwares*, tipos de pictogramas que representam por meio de símbolos ou desenhos figurativos o conteúdo textual que se pretende expressar.

Os pictogramas se apresentam na atualidade como um meio de comunicação na rede mundial de computadores, e são muito utilizados pelos internautas. “O pictograma é o mensageiro de certas informações e seu significado pode abranger a compreensão no contexto social em que ele foi concebido, até se expandir em outros contextos sociais” (MORO, 2016, p. 54).

A linguagem mediada por figuras e símbolos utilizadas na internet

é universal, e por isso, na maioria das vezes de fácil compreensão. “Os significados não verbais são meios de comunicação que transmitem uma mensagem e que são construídos, modificados e ressignificados através do tempo, dentro de uma cultura e de uma sociedade” (MORO, 2016, p. 54). Deste modo, os pictogramas constatarem uma nova forma de linguagem utilizada nas redes sociais digitais.

Apesar de inúmeras discussões que contemplam o advento das tecnologias, do uso contínuo dos aparelhos digitais, é inegável que até mesmo as crianças bem pequenas, possuem certa desenvoltura ao manusear esses aparelhos, acessando a rede mundial de computadores facilmente. A era dos chocalhos, foi substituída pelos *tablets*, *smartphones* e similares.

Enquanto seguem as discussões a respeito das implicações da era digital no registro-padrão, vimos que os adolescentes – os mais atingidos pela tecnologia – aprenderam a adaptar a linguagem às ferramentas digitais, em que a velocidade, a instantaneidade e o imediatismo terminaram por ditar uma nova forma de comunicação. Não obstante, embora esse novo modelo de comunicação, que não pode ser descrito como expressão da fala, nem como representação da língua oficial; repleto de abreviações, sinais de pontuação que retratam feições humanas e sintaxes incorretas esteja em pleno desenvolvimento, a Língua Portuguesa, fora do mundo digital, mantém, pelo menos até hoje, as regras da norma culta. (CARVALHO; NOGUEIRA; CABRAL, 2009, p. 158)

Utilizar-se de *emojis* torna o texto menos pesado, mais objetivo e mais ágil a comunicação. Uma simples figurinha pode demonstrar sentimentos de felicidade, amor, raiva e decepção. Oliveira e Paiva (2016, p. 396), aponta que o expressivo emprego dos *emojis* na comunicação na internet, tem por objetivo “transmitir mais sentido de forma mais econômica em determinados contextos de interação, mas, ao mesmo tempo, fazendo emergir sentidos acrescidos de muitos outros significados, especialmente, de emoções”. E, complementa afirmando que “as imagens são sempre mais fortes e é muito mais fácil enviar um coração pulsando do que dizer para um amigo ‘eu te amo’” (OLIVEIRA; PAIVA, 2016, p. 396).

Pode-se constatar, que muitas vezes, os sentimentos contemporâneos estão sendo melhor representados por figuras na rede mundial de computadores, do que pela palavra escrita ou falada. A linguagem das redes sociais digitais exige comunicação em tempo real, mas os relacionamentos estão cada vez mais fluidos, superficiais. Entender de fato o outro quer dizer, requer tempo, profundidade, substantivos quase esquecidos em um mundo global digital imediatista.

4. Reflexões a respeito da comunicação após o advento das tecnologias

O surgimento da comunicação mediada pela rede mundial de computadores é recente, mais precisamente em meados do século XX. Apesar de contemporâneo, o mundo global está totalmente adaptado a essa nova forma de interação flexível. A sociedade, de certa forma, passou a ser universal, notícias e informações chegam instantaneamente aos aparelhos conectados à internet, a comunicação ganhou uma agilidade inesperada.

Diante dos apontamentos, percebe-se que tecnologia e linguagem se apresentam de forma indissociável na nova configuração mundial de comunicação. Boechat (2017, p. 28), esclarece que a comunicação está além de uma necessidade natural humana de interação, para a autora “comunicar significa transmitir informações, mas antes de tudo relacionar-se, interagir, sendo a linguagem, portanto, um meio de ação mútua, um lugar de confrontações, acordos e negociações”. E, a rede mundial de computadores vem comprovando ser capaz de desenvolver interatividade, lazer, trabalho, estudo, informação, formação, através de uma linguagem mais informal, unindo um número diversificado de pessoas.

Boechat (2017, p. 33), aponta que “inegavelmente, as tecnologias da informação e comunicação participam ativamente da evolução cultural das civilizações”. Para a autora, “nesse processo evolutivo, da tradição oral à cultura digital, paulatinamente, as pessoas e as culturas vão conquistando cada vez mais autonomia” (BOECHAT, 2017, p. 33). E, ainda esclarece:

Nesse contexto, de uma sociedade que vai se tornando cada vez mais tecnológica e de uma nova cultura que começa a se estabelecer, emergem a interconexão, a criação de comunidade ou vínculo social e a propensão à inteligência coletiva como tendências. (BOECHAT, 2017, p. 33)

Portanto, se o processo de evolução humana na atualidade é formado pela presença indelével das tecnologias, não há que se pensar em soluções que excluam esse novo formato comunicacional, o correto é se adequar à nova forma de intercomunicação e às novas linguagens advindas da *internet*. O que não significa suprimir o uso ou o ensino da língua portuguesa.

Côrtes (2010), ao pesquisar sobre os impactos na prática do ensino de Língua Portuguesa em razão da influência da internet, constata que “se a mudança é inevitável, cabe a nós reinventar nossa visão de ensino da língua materna de forma a ajudar aos futuros leitores alternativas para

evitar o estresse cognitivo que será a grande barreira na ânsia pelo saber”. E, ainda pondera que o esperado é “que haja essa ânsia pelo saber e que possamos encontrar formas didático-pedagógicas para auxiliar esse novo processo de criação de textos e interação oral–escrita via *Internet*” (CÔRTEZ, 2010).

Ademais, de acordo com a autora, a influência motivada pelo uso da internet no ensino prático da língua portuguesa são inalteráveis. “A tendência ao uso do computador e da Internet e da interação destes com a educação é fato que necessitamos incluir no processo ensino–aprendizagem” (CÔRTEZ, 2010).

A colaboração do sistema educacional em contornar os males inerentes ao uso ineficaz de uma tecnologia ajudará os discentes a serem críticos com os excessos do uso de qualquer ferramenta por tempo indeterminado. O aumento da escrita e leitura devido ao uso da Internet é positivo, mesmo que isso signifique que o docente de Língua Portuguesa deverá fazer um trabalho intenso de conscientização do discente no começo da vida acadêmica para a importância de reconhecer os diversos gêneros textuais e sua aplicabilidade na vida pessoal. (CÔRTEZ, 2010)

Oliveira e Paiva (2016), ao pesquisar a origem, o uso e a linguagem dos *emojis* como fonte de interação humana, indica que a linguagem está em contínua transformação e se adapta às inovações de cada época. “As experiências passadas e as atuais servem de insumo para os novos comportamentos, tanto para os desenvolvedores de tecnologia como para seus usuários” (OLIVEIRA; PAIVA, 2016, p. 397). E como reflexão, indica que

É impossível prever quais novas tecnologias vão surgir, como as redes sociais atuais vão se desenvolver ou se serão substituídas por outras. No entanto, podemos prever que sempre haverá mudanças. Novas formas de comunicação podem emergir, novos gêneros podem surgir e outros poderão ter sua “relativa estabilidade” alterada. (OLIVEIRA; PAIVA, 2016, p. 397)

Deste modo, seria no mínimo injusto, responsabilizar exclusivamente as novas tecnologias pelos possíveis impactos negativos na Língua Portuguesa, sejam eles orais ou escritos. A linguagem é maleável. A metamorfose na linguagem faz parte de sua essência e, mesmo que exista apreensão e preocupação de que as redes sociais digitais podem “causar mudanças efetivas, no comportamento (...) em relação ao uso da escrita, a manifestação gráfica da língua jamais perderá seu lugar de destaque no universo das linguagens sociais” (CARVALHO; NOGUEIRA; CABRAL, 2009, p. 158).

5. Conclusão

Este artigo apresentou como proposta uma reflexão acerca dos efeitos gerados na língua portuguesa pelo uso da internet. Certamente, por ser um assunto contemporâneo, não há que se falar de forma conclusiva ou propor um exaurimento do tema, principalmente por se tratar de questões linguísticas, e conforme apontado neste artigo, a linguagem está em constante transformação e se adequa às necessidades sociais de cada época.

Há estudiosos do tema que acreditam que a *internet* causa impactos negativos no uso escrito e falado da língua portuguesa, já outros, discordam desse posicionamento, pois entendem que as alterações na língua portuguesa, além de serem naturais da própria língua, não julgam a *internet* como fonte capaz de extinguir normas e regras já estabelecidas no vocabulário.

Certamente, somente o tempo poderá definir as implicações positivas ou negativas na linguagem, advindas do uso da tecnologia. Entretanto, essa é uma temática que causa inquietação em estudiosos e professores de Língua Portuguesa, e de certa forma acabam propiciando o debate em toda esfera social.

A definição do tema proposto por este artigo tem por finalidade suscitar o interesse social pelas reflexões apontadas, tendo como objeto maior a relevância das transformações e da maleabilidade na língua portuguesa escrita e falada pelos internautas nas redes sociais digitais.

O século XXI, apresenta-se cada vez mais conectado, o alcance de comunicação é global, e pensar que essa condição não transformaria o modo de transmissão e recepção de mensagens é no mínimo não querer enxergar ou entender o óbvio. A história da linguagem ensina que a língua possui uma metodologia dinâmica, apresentando inovações e possibilidades diversificadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Renato. *Gramática Objetiva da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

BOECHAT, Ieda Tinoco. *As famílias e as tecnologias digitais: a comunicação pela articulação de vieses não antes explorados*. Curitiba: Ap-
pris, 2017.

CARVALHO, Dayse Batista de; NOGUEIRA, Liliana Azevedo; CABRAL, Cely Pessanha. A linguagem escrita dos adolescentes face às tecnologias da comunicação. *Revista Científica Perspectivas Online*, v. 3, n. 12, 2009. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/revista_antiga/issue/view/41. Acesso em: 10 abr. 2022.

CÔRTEZ, Nara. A influência da internet no ensino fundamental: os impactos na prática do ensino de língua portuguesa. *WEB ARTIGOS*, 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-da-internet-no-ensino-fundamental-os-impactos-na-pratica-do-ensino-de-lingua-portuguesa/31430/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FIORIN, José Luiz. A internet vai acabar com a língua portuguesa?. *Revista Texto Livre*, v. 1, n. 1, p. 2-9, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16543>. Acesso em: 12 abr. 2022.

MORO, Gláucio Henrique Matsushita. Emoticons, emojis e ícones como modelo de comunicação e linguagem: relações culturais e tecnológicas. *Revista de Estudos da Comunicação*, v. 17, n. 43, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/estudosdecomunicacao/article/view/22552>
2552. Acesso em: 12 abr. 2022.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de *et al.* Linguagem e tecnologia online: uso do internetês. *XII EVIDOSOL e IX CILTEC-Online*. Junho/2015. Disponível em: <http://evidosol.textolivres.org>. Acesso em: 10 abr. 2022.

OLIVEIRA E PAIVA, Lúcia Menezes de. A linguagem dos emojis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, n. 2, p. 379-99, mai./ago., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/hnGPy5pRNFgBwKJ8jHTjgF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PERIN, Ana Paula *et al.* Língua portuguesa em alerta com o uso da internet. *Anais do 15º Encontro Científico Cultural Interinstitucional e 1º Encontro Internacional*. 2017. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/mvc/assets/pdfs/anais-2017/ANA%20PAULA%20PERIN-anaperin@hotmail.com-3.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

**TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS
CONCEITUAIS E DISCURSIVAS DA EVOLUÇÃO DO ENSINO**

Luís Alberto Libânio Lima (IFTO)
luislla@gmail.com

Marcondes Coelho Feitoza (IFAM)
marcondes.feitoza@ifam.edu.br

Marcone Pereira da Silva (IFPA)
marcone.pereira@gmail.com

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (IFTO e UFT)
paulohg@ifto.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta perspectivas conceituais e discursivas na evolução do ensino, considerando as tecnologias na sociedade. Observa-se que o avanço tecnológico promoveu alterações em nosso meio social, no comportamento humano e no processo de ensino e aprendizagem. Objetivou-se analisar os discursos e conceitos acerca da influência da tecnologia nas escolas e na postura de professores e estudantes. Metodologicamente, baseou-se na revisão bibliográfica, nas considerações pragmáticas e nos recortes de postagens nas redes sociais. Dentre os resultados obtidos, demonstra-se que os constantes desenvolvimentos tecnológicos modificam e promovem novas culturas e novas integrações nas instituições, o que não seria diferente na escola e no processo educacional, que também se configura como um processo de comunicação.

Palavras-chave:

Conceitos. Tecnologia. Concepções discursivas.

ABSTRACT

This article presents conceptual and discursive perspectives on the evolution of teaching, considering technologies in society. It is observed that the technological advance promoted changes in our social environment, in human behavior and in the teaching and learning process. The objective was to analyze the discourses and concepts about the influence of technology in schools and in the attitude of teachers and students. Methodologically, it was based on a bibliographic review, pragmatic considerations and clippings from posts on social networks. Among the results obtained, it is demonstrated that the constant technological developments modify and promote new cultures and new integrations in the institutions, which would not be different in the school and in the educational process, which is also configured as a communication process.

Keywords:

Concepts. Technology. Discursive conceptions.

1. Considerações iniciais

As relações sociais encaminham os indivíduos para algumas ações efetivas no meio em que vivem. Dentre elas, tem-se o ensino, que é a ação e o efeito de ensinar (instruir, doutrinar e amestrar com regras ou preceitos). Trata-se do sistema e do método de instruir, constituído pelo conjunto de conhecimentos, princípios e ideias que se ensinam a alguém. O ensino é uma forma de passar o conhecimento de uma pessoa para outra de maneira sistemática (Cf. SAVIANI, 2002).

O ensino apresenta evolução de acordo com o desenvolvimento da sociedade. Vive-se constantes mudanças na educação, que trazem novas ferramentas de ensino, revisam as metodologias e aprimoram a rotina escolar. Atualmente, reconhece-se a importância de desenvolver nos estudantes outras habilidades além das intelectuais e incluir mais experiências práticas na aprendizagem (Cf. ARNONI, 2007).

Na era da informação, é importante que a escola ajude os jovens a lidarem melhor com esses instrumentos tecnológicos. Portanto, é relevante que a instituição promova uma cultura digital, que, além de ensinar o melhor emprego dos recursos, também aborde temas importantes como a segurança na internet e o equilíbrio no uso (Cf. VIEIRA, 2011).

O presente artigo se justifica em analisar os discursos e conceitos acerca da influência da tecnologia nas escolas e na postura de professores e estudantes, pois observa-se que o avanço tecnológico promoveu alterações em nosso meio social, no comportamento humano e no processo de ensino e aprendizagem.

2. Percurso metodológico da pesquisa

As redes sociais vêm conquistando um espaço cada vez maior, principalmente, entre jovens e adolescentes, e nas últimas décadas se tornaram uma das maiores referências entre os meios de comunicação, assumindo um papel não apenas de entretenimento, mas também de informação e interação pessoal (Cf. CERRI, 2019), configurando-se como ferramenta de pesquisa.

Para Shirky (2012), as redes sociais possuem uma força reformadora, que pode ser observada, na formação de novas consciências nos sujeitos, pois, elas dão voz a muitos, de maneira democrática, de uma for-

ma que jamais poderia ser atingida em outras situações ou em épocas diferentes da sociedade.

Nesta perspectiva, para Gregolin (1995), empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente. A Análise do Discurso pode constituir-se em um valioso instrumental de trabalho no ensino de língua portuguesa, já que oferece os meios para a reflexão sobre a estrutura e a geração do sentido do texto.

Esta prerrogativa é observada a seguir:

Por meio da Análise do Discurso, o professor pode conduzir os alunos na descoberta das pistas que podem levá-los à interpretação dos sentidos, a descobrirem as marcas estruturais e ideológicas dos textos. A compreensão do discurso pode enriquecer as atividades desenvolvidas na sala de aula na medida em que permite trabalhar com várias modalidades textuais como a jornalística, a política, as histórias em quadrinhos etc. A riqueza desses textos certamente ajudará no trabalho de resgatar o discurso dos alunos, levando-os a construir seus próprios textos com crítica e inventividade. (GREGOLIN, 1995, p. 20)

Por último, em seus tratados, Lakatos e Marconi (2003) destacam que a pesquisa bibliográfica tem como finalidade dispor ao pesquisador o contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas, quer gravadas. E por isso, a pesquisa bibliográfica não se configura como uma mera repetição ou cópia do que já foi escrito ou dito sobre determinado assunto, mas tem o caráter de propiciar o exame de um determinado tema sob outra ótica, outro enfoque ou abordagem.

3. A diferença entre educação e ensino

Entre o ensino e a educação existe uma diferença basilar. Enquanto que o primeiro se refere principalmente ao ensino de conteúdos e conhecimentos, o segundo possui contornos mais complexos, que envolvem aprendizagens curriculares, mas também valores e atitudes, que visam formar melhor o indivíduo na sua totalidade (Cf. MARQUES; OLIVEIRA, 2016).

De forma mais generalizada, ainda para Marques e Oliveira (2016), a educação vai além do ensinar, envolve a provisão de possibilidades de autoconhecimento e valores éticos. Ensino centra-se na transmissão de conhecimento enquanto educação visa à transmissão dos valores necessários ao convívio, manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo, de forma a fazê-la funcionar como um único corpo orgânico.

Estas considerações encaminham para as explicações de Spohr (2006):

O ensino, que é instrução, se dirige ao intelecto e o enriquece. A educação visa os sentimentos e os põe sob o controle da vontade. Assim, pode-se adquirir um ótimo caráter de conduta com pouca instrução, o que já permite viver feliz. Por outro lado, pode ser cultivado, sem nenhuma educação, um péssimo caráter de conduta, que será tanto pior quanto mais instrução houver - é aqui que se enquadram todos os corruptos e grandes golpistas que tiveram muito ensino e pouca educação, e que nunca serão realmente felizes. (SPOHR, 2006, p. 26)

Brandão (2007) também corrobora com esta posição, pois para ele é o homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar e aprender: em educação. A este respeito considera-se:

Na espécie humana, a educação não continua apenas no trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no Homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano. (BRANDÃO, 2007, p 14)

Compreende-se, portanto, o sentido mais amplo da educação, o de capacitar o indivíduo para o autoconhecimento e para a transmissão dos valores morais, culturais e cívicos que sustentam a sociedade (Cf. NÓVOA, 1992).

Urge, por conseguinte, refletir se esta cultura escolar predominante no século XX atende ainda os interesses da sociedade do século XXI. Importa, ainda, analisar formas de ensino que contribuam na formação de indivíduos verdadeiramente preparados para as vicissitudes da realidade atual, que apresenta exigências e problemas diferentes de tempos passados (Cf. MANACORDA, 1992).

4. A evolução do ensino e da educação brasileira

Embora as discussões a respeito da educação estejam bastante acirradas no Brasil ultimamente, o tema já vem sendo centro de inúmeros debates mundo afora durante séculos. O ensino em nosso país passou por diferentes adaptações e contrariedades desde o período colonial até os dias atuais. Por muito tempo o ensino foi visto como sinônimo de catequização, e os indígenas eram o foco dos esforços educacionais da Companhia de Jesus – ordem missionária católica – em terras tupiniquins (Cf. DUARTE, 1986).

Durante a Primeira República no Brasil, e com a nova Constituição de 1891, os caminhos para o avanço na Educação brasileira se mostraram tortuosos. A nova Carta Constitucional isentava o Estado da obrigatoriedade de fornecer a educação primária. Com a ausência de uma orientação nacional em relação à educação, muitos vazios ocorreram no sistema educacional. Foi somente com o texto de 1946 que as propostas de 1934 são restauradas e a União passa a ter a função de legislar sobre as bases da Educação (Cf. GOUVEIA, 1970).

Destaca-se que a Lei nº 5540/1968 estabeleceu as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, extinguindo a cátedra e consolidando a estrutura departamental. Houve, durante esse período, uma forte repressão político-ideológica e um sólido controle do Estado Militar sobre o Ensino (Cf. WARDE, 1990).

Posteriormente, com a retomada democrática, a educação volta a trilhar os caminhos para o alcance de seu desenvolvimento, sendo reconhecida, na Constituição de 1988, como um direito de todos e um dever do Estado. A declaração do direito à educação se apresenta de forma bastante detalhada, prevendo, inclusive, instrumentos jurídicos para garantir tal direito. É no governo de Fernando Henrique Cardoso que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB de 1996) é promulgada, bem como é concebido o Fundef – posteriormente substituído pelo Fundeb, permitindo novas discussões sobre o financiamento do ensino (Cf. CARVALHO, 2000).

Não se planejou fazer um traçado histórico do ensino ou da educação brasileira, o que se objetivou nesta seção foi demonstrar que com mais de cinco séculos após o descobrimento, as perspectivas e estruturação da educação brasileira ainda são bem recentes.

5. A presença das tecnologias no ensino

As escolas têm percebido a importância das tecnologias para a aprendizagem na atualidade. Pensar no processo de ensino e aprendizagem em pleno século XXI sem o uso constante dos diversos instrumentos tecnológicos é deixar de acompanhar a evolução que está na essência da humanidade (Cf. SILVA; CORREA, 2014).

Ainda para Silva e Correa (2014), muitas escolas e professores ainda se baseiam em metodologias arcaicas de ensino e aprendizagem, mesmo existindo ao lado de sua sala de aula um laboratório de informática com computadores de última geração, e algumas vezes, ocorrem restrições na aplicabilidade.

Educandos chegam às escolas com celulares de última geração e preferem estar a usar o *facebook*, ou *twitter* durante as aulas do que prestar atenção aos conteúdos elencados pela escola como importantes para sua formação. Os educadores preferem entender o ato de educar apenas com quadro-negro e giz e assim perpetuam um modelo já desgastado, com resultados mínimos (Cf. WEINERT, 2011).

Para Teixeira (2011), as tecnologias potencializam e diversificam o fazer pedagógico do educador, levando a explorar universos e informações, fazendo com que os educandos se apropriem de habilidades fundamentais para a construção do conhecimento, conforme se observa nos pressupostos:

O uso de toda uma gama de ferramentas dentro do contexto de sala de aula objetiva aumentar a motivação, tanto de professores quanto de alunos, já que possibilita uma interação diferenciada, mais constante, na medida em que amplia as possibilidades de contato entre educandos e educadores, não mais restrito apenas ao ambiente escolar. (TEIXEIRA, 2011, p. 161)

E com estas concepções, de acordo com França (2010), o educador passa a se ver como mediador de tecnologias e para isso necessita apropriar-se desses recursos, o que leva a construir estratégias inovadoras numa perspectiva de educação cidadã através da criatividade.

6. Análise discursiva em sala de aula: a evolução do ensino

Por conseguinte, evidencia-se as teorias aqui discutidas e sua relação com o cotidiano de professores e estudantes que se utilizam de

novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, conforme a análise que segue na figura 1:

Figura 1: Postagem sobre a evolução das tecnologias no ensino.



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

A figura 1 foi retirada da rede social *Facebook*, cuja postagem se deu no dia 8 de abril de 2020, tendo um total de 20 (vinte) engajamentos, comumente chamada de curtidas ou *likes*, bem como 8 (oito) compartilhamentos, e ainda 3 (três) comentários, em que ocorre o encaminhamento para as estratégias do ensino digital, ou seja, uma modalidade de ensino que acontece em ambiente virtual, sem a necessidade de presença física em uma instituição para o processo de aprendizagem.

Destaque que a educação digital é a prática de utilizar meios tecnológicos em métodos de ensino, frequentemente aliada à adoção de processos mais dinâmicos de aprendizagem. Segundo Borba (2016), vale evidenciar que não existe um modelo de educação digital ou um conjunto de pilares e características que nos permita uma definição mais detalhada. Afinal, o universo da tecnologia é muito complexo e se modifica rapidamente, e a este respeito valem em momentos posteriores, uma discussão aprofundada sobre a Educação a Distância (EAD), por exemplo.

A constante busca de caminhos para a melhoria do trabalho pedagógico escolar que vise à aceitação de todos e a inclusão destes tem sido uma constante entre educadores, os gestores e os próprios estudantes. Colocar as novas tecnologias a favor da aprendizagem veio para quebrar barreiras e ajudar os sujeitos na construção de novos

saberes, o que implica agregar as mudanças sociais ao ambiente escolar (Cf. SCHEIBE, 2010).

Para Zuin (2010), a evolução tecnológica tende a alterar comportamentos, estabelecer processos comunicativos diversificados provocando uma interação que vai desde o contato entre pessoas diferentes como à relação entre conhecimentos e aprendizagens distintas. A escola precisa acompanhar essa nova realidade de sociedade repleta de informação e conhecimento.

Sobre a perspectiva da gestão escolar acerca da evolução do ensino destaca-se:

O gestor educacional é importantíssimo nesse processo e precisa assumir sua posição de responsabilidade na construção desses diálogos. Ele precisa perceber o contexto educativo como “um conjunto de circunstâncias relevantes que propiciam ao aluno (re)construir o conhecimento dos quais são elementos inerentes o conteúdo, o professor, sua ação e os objetos histórico-culturais que o constituem”. (ALMEIDA, 2009, p. 77)

Certamente, durante a pandemia, a educação ficou diante da produção de novos conceitos, exigindo que se deixasse de lado alguns dos velhos paradigmas, como o ensino pautado apenas na transmissão do conhecimento. Revelou-se diferentes possibilidades de estratégias, evidenciando algumas possibilidades de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) que podem e devem ser mais exploradas. Ressalte-se que para a efetivação dessas ações, existe uma troca de informações e conhecimentos entre os docentes visando à apropriação e utilização dessas tecnologias em um viés educacional.

7. Considerações finais

As explanações levaram à conclusão de que existe diferença entre ensino e educação, sendo que o primeiro se refere principalmente ao ensino de conteúdos e conhecimentos, o segundo possui contornos mais complexos, que envolvem aprendizagens curriculares, mas também valores e atitudes, que visam formar melhor o indivíduo na sua totalidade.

Demonstrou-se um viés conclusivo que as tecnologias mudam a sociedade, assim como modificou o ensino, a ponto do surgimento da educação digital, aqui entendida como a prática de utilizar meios tecnológicos em métodos de ensino, frequentemente aliada à adoção de processos mais dinâmicos de aprendizagem.

Compreendeu-se no tocante à evolução tecnológica, que esta tende a alterar comportamentos, estabelecer processos comunicativos diversificados provocando uma interação que vai desde o contato entre pessoas diferentes como à relação entre conhecimentos e aprendizagens dos mais diferenciados possíveis.

Evidencia-se a conclusão de que durante a pandemia, a educação ficou diante da produção de novos conceitos, exigindo que se deixasse de lado alguns dos velhos paradigmas, como o ensino pautado apenas na transmissão do conhecimento e se avançasse rumo à efetiva tecnologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o Compartilhar de significados. *Em aberto*, c. 22, n. 79, p. 75-89, Brasília, jan. 2009.

ARNONI, M. E. B. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007.

BORBA, M. C. *Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento*. 1. ed., 2. reimp.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CARVALHO, M. M. C. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 111-20, São Paulo, jan./mar. 2000.

CERRI, L. F. Ensinos e aprendizagens de História versus redes sociais/manipulação comportamental. *VIII CIH*, Belo Horizonte, 2019.

DUARTE, S. G. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares; Nobel, 1986.

FRANÇA, T. B. A gestão educacional e as novas TICs aplicadas à educação. *Armário da Produção Acadêmica Docente*, v. 4, n. 8, 2010.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 1, p. 1-20, São Paulo, jul. 1970.

GREGOLIN, M. R. F. V. Análise do Discurso: Conceitos e Aplicações. *Alfa – Revista de linguística*, v. 39, p. 13-22, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo-SP: Atlas, 2003.

MANACORDA, M. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARQUES, S.; OLIVEIRA, T. Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas. *Reflexão e Ação (On-line)*, v. 24, p. 189-211, 2016.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.

SAVIANI, D. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SCHIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educ. Soc.*, v. 31, n. 112, p. 981-1000, Campinas, jul.-set. 2010.

SHIRKY, C. *Lá vem todo mundo*. O poder de organizar sem organizações. Rio de Janeiro. Zahar. 2012.

SILVA, R. F; CORREA, E. S. Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. *Revista Educação e Linguagem*, v. 01, p. 23, 2014.

SPOHR, A. A diferença entre ensino e educação. *Gazeta Zero Hora*, Porto Alegre, 17 out. de 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/311655523>. Acesso em: 01mar2022.

TEIXEIRA, A. G. D. Um levantamento de percepções de professores sobre a tecnologia na prática docente. *Linguagens e Diálogos*, v. 2, n. 1, p. 159-74, 2011.

VIEIRA, R. S. *O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno*. Formosa-BR: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011.

WARDE, M. J. Contribuições da história para a educação. *Em Aberto*, v. 9, n. 47, p. 3-11, Brasília-DF, jul./set. 1990,

WEINERT. S. O uso das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar das séries iniciais: panorama inicial. *R. B. E. C. T.*, v. 4, n. 3, set.-dez. 2011.

ZUIN, A. A. S. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. *Educ. Soc.*, v. 31, n. 112, p. 961-80, Campinas, jul.-set. 2010.

**TRANSGRESSÃO E EMANCIPAÇÃO: A REPRESENTAÇÃO
ERÓTICA FEMININA NA POÉTICA DE GILKA MACHADO**

Vitória Stefany Lima Barros (UEMASUL)

lvitoriastefany@gmail.com

Lilian Castelo Branco de Lima (UEMASUL)

liliancastelo@uemasul.edu.br

RESUMO

Em uma das maiores religiões do mundo, o cristianismo, as primeiras mulheres, Lilith e Eva, são oprimidas a ponto de sofrer punições, culpas e marginalização por expressarem desejos carnis e buscarem igualdade em relação ao seu parceiro, tornando-o vítima das “repudiáveis vilãs”. Similarmente, a história se repete quando ao final do século XIX e início do século XX, o Rio de Janeiro se torna um importante polo industrial e, com isso, estabelece contato com a Europa, que traz consigo o esplendor das letras. Neste cenário, surgem mulheres da elite carioca indo ao encontro do mundo literário, porém, estas, limitadas à vida de donas de casa, mães e, acima de tudo, posses de seus maridos. Diante disto, este trabalho de caráter qualitativo bibliográfico, objetiva realizar uma análise acerca da literatura erótica sob a perspectiva feminina de Gilka Machado, também conhecida como a primeira mulher a se dedicar à escrita erótica no Brasil, sendo, portanto, uma das maiores figuras transgressoras da literatura brasileira, considerando o contexto moral e os preceitos sociais vigentes que impunham a todos, especialmente às mulheres, uma postura pudica e casta e restringiam quaisquer escritos de cunho carnal. A poeta traz um alto teor de crítica ao sistema patriarcal, característico de sua época, pois o erotismo era uma modalidade de escrita predominantemente masculina, e, mesmo entre os homens, era interpretado como sinal de depravação. Para o fim apresentado, serão utilizados como arcabouço teórico os estudos de Bataille (1987), Beauvoir (1970), Foucault (1988) e Soares (2000).

Palavras-chave:

Poesia brasileira. Poesia erótica. Mulheres na literatura.

ABSTRACT

In one of the largest religions in the world, Christianity, the first women, Lilith and Eva, are oppressed to the point of suffering punishment, guilt and marginalization for expressing carnal desires and seeking equality with their partner, making him a victim of the “repudiable villains”. Similarly, history repeats itself when, at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, Rio de Janeiro becomes an important industrial center and, with this, it establishes contact with Europe, which brings with it the splendor of letters. In this scenario, women from the Carioca elite appear to meet the literary world, however, these are limited to the lives of housewives, mothers, and above all, possessions of their husbands. In view of this, this qualitative bibliographic work aims to carry out an analysis of erotic literature from the female perspective of Gilka Machado, also known as the first woman to dedicate herself to erotic writing in Brazil, being, therefore, one of the greatest transgressive figures of Brazilian literature, considering the moral context and the prevailing social precepts

that imposed on everyone, especially women, a prudish and chaste posture and restricted any writings of a carnal nature. The poet brings a high level of criticism to the patriarchal system, characteristic of her time, as eroticism was a predominantly male type of writing, and, even among men, it was interpreted as a sign of depravity. For the purpose presented, the studies of Bataille (1987), Beauvoir (1970) and Foucault (1988) will be used as a theoretical framework.

Keywords:

Brazilian poetry. Erotic poetry. Women in literature.

1. Introdução

No final do século XIX e início do século XX, o Rio de Janeiro torna-se um grande centro industrial, e conta com uma nova aliança, a Europa, que por si traz uma forte tendência literária para o Brasil. Neste cenário, surgem mulheres da elite carioca indo ao encontro do mundo das letras, porém, estas em sua maioria, reservavam-se a apenas escrever seus poemas, contos, livros e guardá-los dentro de suas gavetas sem qualquer esperança de uma publicação, limitadas à vida de donas de casa, mães, e acima de tudo, posses de seus maridos.

No Brasil de início do século XX, a manifestação do desejo feminino se amoldava, quase incondicionalmente, à supervisão masculina: os livros escritos por mulheres não deveriam ultrapassar o cerco do lirismo cheiroso e bem-comportado. Melancolia, tristeza e languidez eram as qualidades preferencialmente esperadas, devendo a alegria e o viço serem canalizadas para o lar e a família. (ARAÚJO, 2014, p. 115)

Entretanto, em meio a estas circunstâncias, apresenta-se a poética de Gilka da Costa de Melo Machado, conhecida como Gilka Machado. Gilka. A escritora nasceu na cidade do Rio de Janeiro, no dia 12 de março de 1893. “Desde criança manifestava sua tendência poética, aos 13 anos de idade venceu o concurso do jornal *A Imprensa*, ocupando os três primeiros lugares com poemas assinados em seu nome e com pseudônimos.” (CALÓ, 2017).

Em 1910 casou-se com o poeta Rodolfo de Melo Machado, com quem teve dois filhos, Hélios e Eros. Em 1915 publicou seu primeiro livro intitulado “*Cristais Partidos*”, em 1933 foi eleita a maior poetisa do Brasil por um concurso da Revista *O Malho*. No ano de 1976, foi convidada por Jorge Amado a integrar a Academia Brasileira de Letras, porém, negou o convite. No ano seguinte, com a morte de seu filho Hélios, Gilka Machado deu encerramento à sua carreira. Dois anos depois recebeu o prêmio Machado de Assis, entregue pela Academia Brasileira de Letras. E faleceu no Rio de Janeiro, no dia 10 de dezembro de 1980.

Destarte, o presente artigo pretende realizar uma análise dos poemas “Ser mulher” e “Embora de teus lábios afastada” respectivamente dos livros “Cristais partidos” (1915), “Meu glorioso pecado” (1928), de Gilka Machado, e, ainda, explicar as possíveis motivações da autora carioca ser considerada uma mulher transgressora.

2. A criação do “segundo sexo”

A Bíblia, é uma coleção de textos religiosos sagrados para o cristianismo, atualmente, é encontrada dividida em 73 livros bíblicos. Logo no primeiro capítulo do livro de Genesis, ocorre a criação de um homem e de uma mulher, feitos com barro à imagem e semelhança de Jeová, entretanto, no capítulo seguinte, apenas o homem é mencionado e posteriormente é novamente realizada a criação da mulher, desta vez, retirada da costela do homem.

Por conta desta inconsistência textual, acredita-se que a bíblia tenha passado por alterações, apagando a existência da primeira mulher.

Segundo o Alfabeto de Ben Sirá, um dos textos que compõem a coleção de escritos rabínicos chamado Talmud, Lilith foi criada a partir da poeira junto a Adão – portanto, antes de Eva. Mas ela negou-se a deitar sob ele na hora do sexo por não se sentir inferior e, em protesto, abandonou o Éden. (PORTILHO, 2015)

Figura 1: Lilith e Eva, Yuri Klapouh, 1973.



Fonte: Livres et Art.

Mesmo antes da criação de Eva, Deus proíbe o consumo do fruto da árvore da vida. Logo, Eva é tentada a comer e oferecer a seu companheiro, ambos ingerem e assim é cometido o primeiro pecado da huma-

nidade. Jeová, enfurecido pela desobediência, lança castigos ao casal, porém, à mulher em específico, amaldiçoa com dores de parto e submissão ao marido. Em virtude deste acontecimento bíblico, a igreja culpabilizou as mulheres por diversos sofrimentos da humanidade, atribuindo ao feminino, a personificação da mácula e da maldade, como Carneiro (2006) afirma:

O casamento era, sem dúvida, forma de união entre o homem e a mulher, mas não os igualava: a mulher permanecia marcada pela fatalidade de eva e responsável pela queda de adão. Personificada, ela trazia o estigma do pecado e concentrava em si todos os vícios humanos, principalmente aqueles tidos como femininos, como a gula, a luxúria, a sensualidade e a sexualidade. (CARNEIRO, 2006, p. 71)

3. *A redenção feminina*

Posteriormente, surge Virgem Maria, dada pela igreja como a mãe de Deus, portanto, um exemplo de ser humano a ser seguido, simbolizando e possibilitando uma redenção da mulher.

A virgem maria, no século XII, por meio de santo anselmo e de abelardo, foi celebrada com grande alegria, ao revestir-se do símbolo da redenção feminina, contrariamente à figura de Eva, considerada pecadora. Assim, apreciada a “nova eva”, trazia o rótulo da pureza, da castidade, da grandeza de alma e de coração, resumindo-se em santidade sua imagem. As mulheres foram, então, extremamente consoladas ao receberem um modelo oposto à primeira eva, responsável pela perdição de todo o sexo feminino. (CARNEIRO, 2006, p. 74)

Figura 2: L’Immaculée conception dans l’église, Rapisardi, 1857.



Fonte: Shutterstock – Renata Sedmaková.

Entretanto, esta nova fase do feminino não viria de graça, pois, para a mulher ser vista com bons olhos, ela deveria seguir à risca os ensinamentos da Virgem Maria, em vista que “(...) na medida em que ela se submete à ordem estabelecida pelos homens, ela se purifica de sua mácula original.” (BEAUVOIR, 1970, p. 101) e assim, a sociedade criou uma

“falsa” imagem de perdão que apenas beneficiaria a mulher recatada e cândida, fazendo com que estas se tornassem submissas às vontades masculinas. Outrossim, Beauvoir (1970) afirma:

[...] A casta anteriormente dominadora quer mantê-los “em seu lugar”, isto é, no lugar que escolheu para eles; ela se expande em elogios mais ou menos sinceros às virtudes [...] Da mulher “realmente mulher”, isto é, frívola, pueril, irresponsável, submetida ao homem. (BEAUVOIR, 1970, P. 18)

Esta mudança não constituía melhoria alguma na condição feminina, principalmente, para aquelas mulheres que não estavam dispostas a seguir o caminho de santidade e castidade, que foi o novo modelo estabelecido – ou imposto – pelo clericalismo de como uma “mulher de valor” deveria ser e se portar.

4. A transgressora

Em meio a uma conjuntura não mais progressista do que a apresentada anteriormente, apresentando uma sociedade em busca de moralidade, castidade masculina e virgindade feminina, ainda imersa nos antigos preceitos sociais e religiosos, surge Gilka Machado, pioneira na literatura erótica brasileira, carregando, portanto, o título de uma das maiores figuras transgressoras da literatura do Brasil, tendo em vista que, “se o sexo é reprimido, isto é, condenado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o único fato de se falar sobre o assunto e de se falar de sua repressão, adquire uma aragem de transgressão deliberada” (FOUCAULT, 1988, p. 12).

Não obstante, a literatura erótica existia, todavia, consistia em uma modalidade de escrita predominantemente masculina, seja para falar sobre o homem, seja para falar sobre a mulher, entretanto, para se rever as questões relativas à condição da mulher, é indispensável que o sujeito feminino exerça de fato seu papel como sujeito.

Em virtude disto, Gilka viria, como mulher, escrevendo sobre a sexualidade feminina, sem rodeios, trazendo para sua poesia um alto teor de crítica ao sistema patriarcal e misógino típico de sua época. De acordo com Foucault (1976, p. 15), “(...) o fato de falar-se do sexo livremente e aceitá-lo em sua realidade é tão estranho à linguagem direta de toda uma história, hoje milenar (...) é tão hostil aos mecanismos intrínsecos do poder (...)” que sua poética resplandecente em erotismo – típico do movimento simbolista – despertou a cólera da sociedade carioca, especialmen-

te, dos homens.

5. *Ser mulher*

Escrever sobre o desejo feminino, sob essas circunstâncias, significava entender o que aqueles desejos reprimidos significavam, considerando que, para as mulheres, as relações sexuais foram, por muito tempo, um meio reprodutivo em que a mulher se reduzia a uma mãe, esposa e dona de casa, exceto a um ser humano biologicamente dotado de desejos sexuais. Consoante a isto, Badinter (1986) declara:

A mulher vivia numa sociedade patriarcal e misógina, na qual para o homem [...], ela tinha triplamente, o status de objeto. Ao mesmo tempo, ela era um instrumento de promoção social (casamento por interesse), eventualmente um objeto de distração, e um ventre do qual se tomava posse. (BADINTER, 1986 *apud* MORAIS, 2010, p. 1036)

O poema “Ser mulher” é um dos mais conhecidos da escritora e carrega em si uma crítica muito forte ao sistema patriarcal, onde ela faz uma espécie de roteiro do descobrir como é ser uma mulher.

Ser mulher, vir à luz trazendo a alma talhada
para os gozos da vida: a liberdade e o amor;
tentar da glória a etérea e altívola escalada,
na eterna aspiração de um sonho superior...
Ser mulher, desejar outra alma pura e alada
para poder, com ela, o infinito transpor;
sentir a vida triste, insípida, isolada,
buscar um companheiro e encontrar um senhor...
Ser mulher, calcular todo o infinito curto
para a larga expansão do desejado surto,
no ascenso espiritual aos perfeitos ideais...
Ser mulher, e oh! Atroz, tantálica tristeza!
Ficar na vida qual uma águia inerte, presa
nos pesados grilhões dos preceitos sociais!

Inicialmente, ocorre a identificação de toda a repressão, limitação e inferiorização que permeiam a existência feminina, dado que, para o eu-lírico “Ser mulher, vir à luz trazendo a alma talhada” ou seja, é já nascer limitada, destituída de liberdade, com sua alma reprimida e impedida de conquistar sua liberdade.

Em seguida, nasce um fio esperançoso de conquistar essa liberdade e acessar um infinito de possibilidades ao “buscar um companheiro”, um homem, já que estes eram favorecidos de uma “alma alada”, livres e ilimitados, entretanto, a realidade era que esse “companheiro” não passa-

ria de mais um homem querendo ser seu dono, seu “senhor”, uma vez que Beauvoir (1970) afirma que “A necessidade biológica – desejo sexual e desejo de posteridade – que coloca o macho sob a dependência da fêmea não libertou socialmente a mulher.” Desta forma, a mulher liberta-se da autoridade masculina advinda de seu pai e, ao casar-se, é dominada pela autoridade do marido.

O infinito que o eu-lírico buscava com o casamento se mostrara limitado, insuficiente e “curto / para a larga expansão do desejado surto”. Tendo evoluído aos olhos da sociedade com o casamento ou “no ascenso espiritual aos perfeitos ideais”, como uma “águia inerte”, a águia para muitas culturas representa a força e a liberdade, portanto, uma águia inerte, representaria a inexistência da destas características por encontrar-se “presa / nos pesados grilhões dos preceitos sociais”.

A poesia choca-se ao misticismo – próprio do movimento simbolista – ao evocar a figura de Tântalo, personagem da mitologia grega, Tântalo é descrito como o Rei da Frígia, também denominada Lídia. Filho de Zeus com a princesa Plota, casado com Dione, que por sua vez, era filha de Atlas.

Para testar a onisciência dos deuses, Tântalo os convidou para um banquete em sua casa, paralelamente, ele havia esquartejado o seu filho Pélops e o serviu aos convidados que, obviamente, perceberam e furiosos lançaram Tântalo às profundezas do Tártaro com uma maldição eterna, em que ele jamais poderia saciar sua fome ou sua sede, pois sempre que tentasse comer e beber, a água e os frutos seriam dele afastados. Mantendo sua angústia infinita. Sentimento que representa como o eu-lírico se sente, estando condenado a sofrer na busca infundável do que tanto deseja, a liberdade, mas que na condição de mulher, seria inalcançável.

6. *Embora de teus lábios afastada*

Seguidamente, apresenta-se um poema sem titulação, em que a voz poética afasta-se da ideia de agradar a sociedade, ou ao ser masculino, não atendendo às expectativas de possuir uma mulher recatada e, motivada por isto, pratica exatamente o oposto, atribuindo o interesse da fala ao seu próprio prazer, sua própria lubricidade, por meio de uma retórica desprovida de grandes pudores, tendo em vista que:

Deve-se falar do sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito, mesmo se o

locutor preservar para si a distinção (é para mostrá-lo que servem essas declarações solenes e liminares); cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. (FOUCAULT, 1988, p. 27)

Embora dos teus lábios afastada
(Que importa? – tua boca está vazia...)
Beijo esses beijos com que fui beijada,
Beijo teus lábios, numa nova orgia.
Inda conservo a carne deliciada
pela tua carícia que mordia,
que me enflorava a pele, pois,
em cada beijo dos teus uma saudade abria.
Teus beijos absorví-os, esgotei-os:
Guardo-os nas mãos, nos lábios e nos seios,
numa volúpia imorredoura e louca.
Em teus momentos de lubricidade,
beijarias outros lábios, com saudade
dos beijos que roubei de tua boca.

No poema, o eu-lírico lembra que “Embora dos teus lábios afastada” – Sendo “teus” referente à figura do amante – ela continua a desfrutar da sensação, lembrança e “carícia que mordia”. Consequentemente, tem-se uma interlocutora gozando de poder e luxúria.

Mudando a perspectiva vigente ditada pelo modelo masculino dominante, a fala feminina marca uma de suas diferenças na apresentação do homem como objeto de desejo, ressaltando-lhe a beleza, que é intensificada pela participação ativa da mulher no ato amoroso. A atuação transformadora da mulher é indício, no poema, de outro modo de rompimento da tradição opressiva. (SOARES, 2000, p. 123)

Uma vez que, “o sentido último do erotismo é a fusão, a supressão do limite. Em seu primeiro movimento, ele pode ser definido pela existência de um objeto do desejo” (BATAILLE, 1987, p. 85), é possível perceber que a voz poética tem ciência que é o maior objeto de desejo daquele que “Em teus momentos de lubricidade, / beijarias outros lábios, com saudade / dos beijos que roubei de tua boca” deixando claro nestes versos que os “lábios” a que se refere não é exclusivamente a sua boca, formando entre eles uma “nova orgia”, protagonizada por quatro elementos, sendo eles, o homem, a mulher, sua boca e sua vagina, provocando-o com suas lembranças dos momentos íntimos que muito lhe “enflorava a pele”.

Na história da poesia, a representação da mulher no erotismo era passiva, o que não é encontrado na poética giliana, visto que a autora “(...) desvela, também, na poematização do erotismo, a participação ativa

da mulher, rompendo-se o sentido da passividade “natural” a ela atribuída pelo sistema essencialista e universalizante de sexo-gênero.” (SOARES, 2000, p. 129).

7. *Considerações finais*

Havia sempre uma dicotomia advinda de uma cultura cristã, em que a mulher estava sob a sombra de Eva ou Maria, a lasciva e depravada, ou apura, intocável. Esse lugar de desigualdade na literatura faz com que Gilka Machado seja um dos símbolos do rompimento do cânone masculino na literatura. O desejo foi visto por muitos anos como um deslize de um ser humano que precisava, moralmente, ser centrado e livre de pensamentos ligados à libido.

O erotismo do homem difere da sexualidade animal justamente no ponto em que ele põe a vida interior em questão. O erotismo é na consciência do homem aquilo que põe nele o ser em questão. A própria sexualidade animal introduz um desequilíbrio e este desequilíbrio ameaça a vida, mas o animal não o sabe. Nele nada se abre que se assemelhe com uma questão. (BATAILLE, 1987, p. 20)

Gilka Machado expressa o erotismo sob uma perspectiva feminina, de forma transgressora, não por ser eticamente questionável, mas por ser moralmente inaceitável na época em que estava inserida. Além de ter sido a primeira mulher a escrever poesia erótica no Brasil, Gilka Machado foi e continua sendo o pilar na luta pelos direitos de acesso a representação do prazer erótico na poesia feminina brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Gilberto. Gilka Machado: corpo, verso e prosa. *Revista Brasileira*, v. 80 Ano III, p. 115-28. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2014. Disponível em: <https://www.academia.org.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/revista-brasileira-80.pdf>. Acesso em: 09 de abril de 2022.

BATAILLE, Georges. *O Erotismo*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos*. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1970.

CALÓ, Adriana. Resgate de memória: quem foi Gilka Machado?. [S.l.], 2017. Disponível em: http://obviousmag.org/coisas_de_dri/2017/resgate-

de-memoria-quem-foi-gilka-machado.html. Acesso em: 14 abr. 2022.

CARNEIRO, Cristina. *Bruxas e feiticeiras em novelas de cavalaria do ciclo Arturiano: o reverso da figura feminina?*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá-PR, 2006. 174p.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MORAIS, Suzane. Gilka Machado e os (des)caminhos da transgressão. *Revista Philologus*, v. XIV n. 2, p. 1034-41. Rio de Janeiro: [s.n.], 2010. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_2.html. Acesso em: 20 de abril de 2022.

PORTILHO, Gabriela. Quem foi Lilith, a primeira mulher de Adão. [S.l.]: Abril, 11 dez. 2015. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/teoria-da-conspiracao-lilith-a-primeira-mulher-de-adao/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SOARES, Angélica. Vozes femininas da liberação do erotismo (Momentos selecionados na poesia brasileira). *Via Atlântica*, v. 1 n. 4, p. 118-29. São Paulo: Vida e consciência, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i4.49606>. Acesso em: 02 de abril de 2022.

**UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO
ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO
E DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO: A PRÁTICA
DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA GARANTIA
DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM**

Mariana Nogueira Pereira (UENF)

marianaperejar@gmail.com

Cristiana Barcelos da Silva (UENF)

cristiana.silva@uemg.br

RESUMO

A Educação Infantil (EI) enquanto etapa de atendimento a criança em anos iniciais, é pautada sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece orientações mínimas as instituições educacionais. Por estar compreendida a fase pré-escolar, estende-se a EI a discussão acerca da finalidade da alfabetização, letramento e desenvolvimento linguístico. Portanto, intenciona-se identificar nos campos de experiência e nos direitos de aprendizagem o real objetivo do planejamento docente. O trabalho se desenvolverá através da revisão literária e bibliometria de autores que se envolvem com o tema. Segundo as DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/09) a criança deve ser imersa as variadas formas de expressão, sejam elas: gestual, verbal ou musical. Os eixos estruturantes interações e brincadeiras, revelam o sentido exploratório referente a forma a qual desenvolvimento da aprendizagem deve ocorrer neste período. A pesquisa é caracterizada como qualitativa, uma vez que busca retratar um levantamento documental.

Palavras-chave:

Educação Infantil. Desenvolvimento Linguístico. Base Nacional Comum Curricular.

RESUMEN

La Educación Infantil (EI) en la etapa de atención al niño en los primeros años, se fundamenta en la Base Curricular Común Nacional (BNCC), documento normativo que establece lineamientos mínimos como instituciones educativas. A medida que se entiende la fase preescolar, se puede ampliar la discusión sobre el propósito de la lectoescritura, la lectoescritura y el desarrollo lingüístico. Por tanto, se pretende identificar en los campos de experiencia y en los aprendizajes los derechos u objeto real de la planificación docente. El trabajo se desarrollará a través de la revisión literaria y bibliométrica de autores que se involucren con el tema. Según la DCNEI (Dictamen CNE/CEB nº 20/09) el niño debe estar inmerso como formas de expresión, sean estas: gestuales, verbales o musicales. Deben ocurrir los ejes de estructuración y el juego exploratorio, los programas o el significado referente a los cuales debe ocurrir el desarrollo del aprendizaje en este período. A se investiga como una búsqueda de un levantamiento documental.

Palabras clave:

Educación Infantil. Desarrollo del Lenguaje. Base Nacional Comum Curricular.

1. Introdução

Elaborar um planejamento de aula que considere a interação das crianças ao processo educativo, é dever do docente ao longo da Educação Infantil (EI). Entende-se que, o aluno deve ser sujeito ativo no fazer pedagógico. É no cotidiano educacional que desenvolvimento máximo deve ser atingido por meio de propostas que as envolvam e estimulem. Os campos de experiência, enquanto facetas que dimensionam aspectos a serem trabalhados em sua totalidade na EI, quando utilizados como objeto de trabalho docente, criam condições consistentes para a garantia contínua e integral dos direitos de aprendizagem.

De acordo com Zoia Prestes (2018), em tradução a Vygotski, o ser humano não nasce humanizado, mas se humaniza por meio da interação social. Na EI, objetiva-se através das práticas citadas anteriormente, o exercício da socialização, letramento e desenvolvimento linguístico subsequente a possibilidade de alfabetização.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que delibera sobre as especificidades fundamentais ao desenvolvimento educacional, propõe dois eixos estruturantes para a EI, as interações e brincadeiras, que permitem implementação de uma proposta curricular que valorize na EI o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Através destes aspectos, o docente deve incitar a imaginação do aluno, e levá-lo a atentar-se a construção de conhecimentos por meio da criticidade a fenômenos que compõe o seu dia a dia.

É na brincadeira que a criança desenvolve sua imaginação, suas possibilidades de criar, mas é nela também que toma consciência das regras da vida social e, se é um campo de liberdade para as crianças, para nós, adultos, a brincadeira é um campo fértil para observações e não de ensinamentos morais. (PRESTES, 2012, p.68)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) reúnem uma série de orientações para nortear a trajetória da EI, que devem ser incorporadas as propostas institucionais. Dentre suas proposições, estão contidas; a promoção do autoconhecimento e do meio social que o cerca; apresentação de expressões de diferentes tipos de expressão, linguagem oral e escrita; noções de espaço, tempo e medidas; trabalhos grupais e individuais; noções de autocuidado; conhecimento da diversidade; estímulo curiosidade ao meio que o cerca; interação social por meio da arte; conhecimento a biodiversidade; conhecimento de mundo e tradições culturais nacionais; direito a tecnologias da informação e comunicação (Cf. BRASIL, 2009).

Deve-se levar em consideração na criação e desenvolvimento de atividades, aspectos da realidade da criança tornando-a dessa forma, centro do próprio conhecimento. A elaboração de projetos pensados por grupos docentes é de significativa importância para uma abordagem perspicaz dos objetivos a serem trabalhados. A EI, quando pensada a atender tais critérios, demonstra a relevância de uma organização para o desempenho dos alunos; afastando ideias primitivas de que esta modalidade de ensino não requer estruturação, avaliação e controle (Cf. FERREIRO, 2000).

Ao inserir atividades, eventos ou festividades que remetam a datas comemorativas tradicionais da cultura brasileira, o docente deve-se atentar a agregar um conhecimento relevante e apropriado a EI. Além disso, é importante que o objetivo da atividade esteja voltado a conscientização, respeito e valorização cultural.

A EI quando idealizada como pré-escola, tem seu objetivo relacionado a um caráter conteudista. No entanto, o entendimento dos campos de experiência como estratégia de desenvolvimento permitem a criança e ao fazer pedagógico a inclusão de fatores significativos. Nesse período, a promoção de princípios éticos, políticos e estéticos devem contemplar o planejamento educacional (GIURIATTI, 2018). Ainda sobre a EI faz necessário avaliar a noção dos chamados campos de experiências enquanto proposições curriculares a serem considerados no processo de planejamento e ações práticas na EI.

2. A noção dos campos de experiência para Educação Infantil

A EI voltada para os campos de experiência se desenvolve “nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (BRASIL, 2009).

Neste sentido, a experiência é singular a realidade de cada criança e ao contexto que ela foi apresentada, e está vivenciando. Os campos de experiência devem ser compreendidos e trabalhados respeitando as transformações sociais e individuais que são constantes (Cf. BOCK, 2010).

Ao apresentar uma intencionalidade pedagógica nos campos de experiência, o docente deve criar condições para que as crianças transfi-

ram significados de momentos antes experienciados, para as atividades lúdicas ofertadas. Dessa forma, se torna possível a articulação de práticas sociais e linguagens. Esta proposta deve-se desenvolver valorizando as experiências da vida cotidiana, a coletividade, a cultura, e compreensão da própria trajetória.

Tornar as experiências individuais das crianças parte do processo educativo significa para o docente atentar-se as curiosidades e inquietação dos alunos. Compreende-se que estes já despertam desejos prévios e ambições próprias, que devem ser agentes desse processo de estímulo a fantasia e interesse. Não há intenção que ocorra uma cronologia ou carga horárias a serem seguidas, os campos de experiências devem estar contidos no fazer pedagógico de forma geral. Deve-se respeitar o processo pedagógico, a criança enquanto sujeito ativo.

2.1. As noções do campo “O eu, o outro e o nós”

É na interação social que a criança constrói suas primeiras experiências, percepções e questionamentos. Durante a EI, essas interações devem ser ofertadas de modo a apresentar novos costumes, atitudes, técnicas e narrativas. Dessa forma, é possível que a criança entenda a si e ao outro. Este momento é essencial na construção da identidade, entendendo que existem as próprias ambições, as do colega de classe e o sentimento de que há um conjunto em contaste crescimento e mudança ao qual está inserido.

o campo de experiências “O Eu, o outro e o nós” possibilita e cria condições para que a criança se enxergue num contexto ao qual existem diversas pessoas desempenhando uma diversidade de papéis. Conjuntos como das profissões, familiares e lugares podem ser utilizados como exemplo. É importante que o observe e valorize o significado afetivo e as sensações que a criança remete a estes campos. É necessário que o docente crie condições para que o aluno amplie sua visão acerca das figuras que compõe a sociedade a qual está inserido e se entenda parte dela.

São seis os direitos de aprendizagem que sugerem que a criança compreenda a noção da tríade “O Eu, O Outro, e O Nós”. São eles: O direito de “conviver”, “brincar” e “participar” garantindo a interação ativa com outros parceiros e atividades, facilitando o desenvolvimento da imaginação, identidade, respeito; “explorar”, “expressar-se”, “conhecer-se” estimulando a autopercepção, autoconfiança, e liberdade de expressão.

Esses são campos voltados ao estímulo do desenvolvimento integral da criança, objetivando prepará-la para os enfrentamentos do dia a dia, para o processo de ensino e aprendizagem e relacionamentos interpessoais.

2.2. *Praticando o campo: O eu, o outro e nós*

Ao ofertar um ambiente seguro ao aluno, algumas práticas pedagógicas se mostram necessárias ao fazer doente, como por exemplo: Estimular a expressão de sentimentos, desejos e saberes; assim como, aspectos como autoestima, identidade, autonomia e confiança; hábitos de autocuidado e higiene. Estes são alguns dos pontos a serem trabalhados para auxiliarem no alcance dos direitos de aprendizagem. O docente deve atentar-se ao planejamento e realização de atividades que permitam a criança vivenciar e experienciar estes campos (Xf. GIURIATTI, 2018)

Quanto aos relacionamentos interpessoais nos anos iniciais, o docente deve utilizar algumas estratégias para que esse momento se dê da melhor maneira, uma vez que é na Educação Infantil que muitas crianças experienciam os primeiros relacionamentos fora do ceio familiar. São algumas dessas condutas:

- Promoção de um espaço seguro e acolhedor para melhor adaptação; atividades individuais e grupais; respeito ao espaço do outro;
- Comunicação e colaboração; respeito às regras;
- Responsabilidades com os próprios pertences e boa conservação;
- Correção a possíveis atos preconceituosos; inclusão e integração de crianças com deficiência, transtornos ou altas habilidades;
- Oferta de brinquedos adequados;
- Cuidado em momentos de crise da criança;
- Igualdade de tratamento.

2.3. *Corpo, gestos e movimentos*

De acordo com a BNCC, a criança em anos iniciais experiencia seus limites, suas capacidades e possibilidades com o próprio corpo através de estímulos externos. Explorar o espaço da sala de aula, sentir a segurança e os riscos que podem oferecer é uma das primeiras formas de

movimento e sensações que o corpo pode oferecer num novo ambiente. O docente ao transmitir intenção pedagógica as atividades oferecidas, pode ofertar sons, danças, brincadeiras, jogos que incitem novos movimentos e gestos. O conhecimento do próprio corpo e limites, possibilita a criança o autocuidado e respeito aos seus limites e do outro (Cf. PANDINI E SIMIANO, 2016).

Uma nova interpretação para a Educação Infantil está relacionada a contenção e disciplinarização do corpo da criança. Antes compreendido como fator negativo para o desenvolvimento e aprendizagem, hoje deve compreender parte do planejamento docente. O corpo da criança a permite se expressar, ainda que involuntariamente. Além disso, aspectos relacionados a motricidade, noções de temperatura, textura, e manipulação de objetos, também devem ser trabalhados neste momento. Segundo Piaget (2003), o período sensório- motor, no qual a criança adquire conhecimento do mundo que a cerca através dos estímulos motores, de movimentos e gestos.

Ao planejar suas ações, o docente deve integrar o aluno de modo que este seja agente participativo e central no processo de ensino e aprendizagem. Neste momento o corpo, gestos e movimentos também devem ser pensados como parte deste processo, por representarem e reproduzirem práticas experienciadas no cotidiano de cada um dos alunos (Cf. FERREIRO, 2000).

“Conviver” com parceiros e interagir em momentos musicais, com danças, artes; “brincar”, ser criativo e apossar-se de movimentos e ritmos; “conhecer-se” e “explorar” movimentos, gestos, e o próprio corpo; “participar” de atividades que estimulem o corpo, os movimentos, a motricidade; “expressar” por meio da arte, teatro, contação de histórias e acontecimentos do dia a dia são formas de garantia dos direitos de aprendizagem quando relacionados a este campo de experiências.

2.4. Praticando o campo: Corpo, gestos e movimentos

Compreende-se que, o corpo, gestos e movimentos devem ocupar parte significativa do planejamento pedagógico. Para tanto, algumas condutas podem ser utilizadas como estratégia para o docente: Garantir que a criança se movimente e explore o espaço físico; entender as manifestações corporais como parte do processo; incluir e integrar as crianças com deficiência em atividades que explore o autoconhecimento corporal;

propor experiências práticas; atentar-se as expressões corporais; propor danças, teatros.

2.5. Traços, sons, cores e formas

Segundo a BNCC, é importante que a instituição enquanto espaço integrante do cotidiano do aluno, o aproxime de manifestações culturais, artísticas, científicas e universais. Dessa maneira, possibilita que a criança desenvolva seu próprio gosto, senso e manifestações. O fazer docente na Educação Infantil, deve estar voltado também ao estímulo da expressão, sensibilidade e singularidade. Além disso, a observação do docente as manifestações advindas dos próprios alunos, é essencial, por essa serem formas de expressão, ressignificação e representação genuína de seus sentimentos (Cf. PANDINI E SIMIANO, 2016).

Os traços, sons, cores e formas, nesse momento desempenham um importante papel nos sentidos da criança. As cores do ambiente, as formas e gravuras expostas, a interferência sonora, todos esses aspectos compõe a experiência que dado momento poderá representar. Fica por conta também da imaginação e criatividade ser estimulada por atividades que envolvam esses elementos.

Em *Gestalt pedagogia: “Um caminho trilhado na intersubjetividade”*, Cezar (2018. p. 147) revela a importância e a forma a qual um fenômeno é compreendido por um todo e não pela soma de suas partes. O autor revela que, ao retirar uma parte, o todo é comprometido. Dessa forma ocorre na percepção dos elementos traços, sons, cores e formas, a criança deve ser estimulada a sensibilizar-se com cada detalhe, e então apossar-se de todas as sensações que um ambiente pode oferecê-la.

Compreende-se, portanto, que são maneiras de introduzir e garantir os direitos de aprendizagem; Permitir os alunos “Conviver” e “expressar-se” com os parceiros de classe por meio de atividades artísticas, músicas, danças e teatros; “brincar” e “participar” com efeitos sonoros, jogos e brincadeiras, elaboração de desenhos, organização da sala de aula; “conhecer-se” e “explorar” por meio de manifestações artísticas, do conhecimento cultural e da combinação de recursos.

2.6. Praticando o campo: Traços, sons, cores e formas

O desenvolvimento de atividades que relacionem diferentes lin-

guagens é indispensável ao planejamento docente. Por meio desta prática, o aluno se torna capaz de representar e transferir significados. Fatores políticos, éticos e estéticos também podem ser aproveitados neste contexto. A oferta de elementos que estimulem as sensações visuais e sonoras também se mostra relevante ao ambiente escolar. A promoção de atividades que despertem a curiosidade, imaginação e criatividade.

2.7. Escuta, fala, pensamento e imaginação

De acordo com a BNCC, a criança em suas primeiras manifestações corporais, gestuais, e sonoras, tendem a ser interpretadas pelo outro e posteriormente tendem a reproduzir a língua materna. Desta maneira, no campo “escuta, fala, pensamento e imaginação”, procura-se compreender a relevância destes elementos na construção da identidade e pertencimento a um grupo social.

Na Educação Infantil, o letramento deve compor o planejamento docente, uma vez que a criança desperta sua curiosidade verbal e escrita a partir daquilo que é visto no seu cotidiano. O resultado desta apropriação de sentidos, linguagens e formas de expressões, deve ser estimulada pelo docente por meio de atividades que apresentem novos contextos (Cf. SOARES, 2003).

A linguagem verbal e escrita é percebida pela criança ao observar o significado que os adultos depositam sobre elas. Este campo de experiência deve proporcionar, segundo as DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/09), “a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”.

Os direitos de aprendizagem neste sentido, podem ser ofertados através do espaço para “Conviver” e “brincar” com parceiros e “participar” de brincadeiras, jogos, cirandas cantadas, momentos de conversas guiadas que estimulem a ampliação relação de diferentes linguagens, formas de “expressar” e “conhecer-se” através de histórias, gêneros linguísticos, descobertas e desejos.

2.8. Praticando o campo: Escuta, fala, pensamento e imaginação

Para o docente, um meio de auxiliar neste campo, é compreender que seus atos, falas e gestos poderão se apresentar como instrumento de

reprodução da criança. Desta forma, o seu planejamento deverá guiar suas ações de modo a refletirem formas de expressões faciais, sonoras e capacidade de memória. O entendimento de regras, instruções, receitas, e utilização prática destes elementos em atividades grupais são formas de estímulo a linguagem verbal e escrita. Garantir que a criança esteja participando e compreendendo o que é proposto é essencial (Cf. PANDINI E SIMIANO, 2016).

2.9. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Considerando a BNCC e as diversas mudanças e experiências relacionadas ao espaço de tempo, espaço físico e variações sensoriais advindas a estes aspectos, é necessário que ocorra uma mediação para que a criança desenvolva uma boa compreensão. Além disso, medidas de grandeza, quantidades e dimensões, também surgem neste mesmo íterim. Durante a Educação Infantil, atividades, brincadeiras e jogos precisam ser planejados para apresentação e integração destes elementos (Cf. PANDINI; SIMIANO, 2016).

A apresentação com intenção pedagógica destes fatores deve antes compreender que a criança por si só já possui suas próprias experiências cotidianas, portanto curiosidades que podem ser aproveitadas. Tendo em vista essa linha de raciocínio, o docente pode observar o contexto social no qual a criança e a escola estão inseridas e utilizar exemplos práticos; elaborando situações, experiências de transformações de estados, levando-as a explorar estas dimensões. Em *Pensamento pré-operatório*, Piaget (2003), expõe que entre os seis e sete anos, a criança desenvolve suas primeiras percepções de símbolos, números, e noções de medidas. Momento essencial a ser aproveitado pelo docente.

“Conviver”, “brincar” e “explorar” espaços, tempos, quantidades e por meio da “participação” individual e grupal em atividades, jogos, brincadeiras e experiências propostas. Também são direitos de atividade a oferta de um espaço seguro e estimulante a criança, para que sua “expressão” acerca das dúvidas ou questionamentos daquilo que foi observado, não seja inibida. Além de “Conhecer-se” e construir opiniões e uma identidade do que foi apresentado; estas são formas de promoção dos direitos de aprendizagem relacionados a este campo.

2.10. Praticando o campo: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

A oferta de atividades que aproveitem o que está disponível ao ambiente que compreende o dia a dia da criança, é essencial na transformação das experiências que esta estabelece em relação ao tempo, espaço e as quantidades. Na Educação Infantil, o docente deve levar os alunos ao questionamento de suas curiosidades e mediar a construção de conhecimento.

Propor atividades nas quais a criança seja capaz de proporcionar ela mesma o material que será utilizado. A experiência com fenômenos relacionados à temperatura e ordens de grandeza, também são eficientes neste momento.

Os campos de experiências apresentados aqui também podem ser representados, fazendo uso das suas diferentes linguagens.

3. A Educação Infantil enquanto etapa de iniciação a noções que auxiliam o processo de alfabetização, letramento e desenvolvimento linguístico

Durante a EI ou pré-escola, a alfabetização não está compreendida como proposta ou objetivo. A apresentação da linguagem escrita e falada, e os contextos sociais e culturais aos quais estas estão inseridas, são priorizadas neste período. Ao adentrar o ambiente escolar, a criança dispõe de conhecimentos já adquiridos, que devem ser trabalhados antes da leitura e escrita. Para que ocorra o processo de compreensão, é preciso apresentar e experienciar aquilo que posteriormente poderá ser lido e escrito.

O letramento é o meio pelo qual a criança compreende o mundo e as suas diversas linguagens inicialmente. A escrita, os formatos, os sons, as sensações são ressignificados de acordo com a forma a qual são apresentados no cotidiano. De acordo com a Proposta Curricular do Rio de Janeiro:

Para aprender a escrever, a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como – e o das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente. (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 35)

A produção escrita e o que pode ser dito como leitura, nos anos iniciais, deve ser observada e acompanhada pelo docente por nem sempre representarem a realidade. No entanto, a criança deve sentir que sua produção inicial é valorizada; isso pode ser feito por meio da transcrição pelo docente, de suas falas e pensamentos para a linguagem escrita. A reprodução do que é experienciado em contato com o mundo adulto pode surgir neste período, e deve ser aproveitado. A alfabetização não ocorre quando o docente determina, mas nas situações a qual a criança é exposta desde o nascimento (Cf. FERREIRO, 2000; GARCIA, 2012, p.13).

4. Considerações finais

O exercício dos campos de experiência evidencia, ao longo do trabalho, a intenção lúdica, voltada ao processo de aprendizagem, pautado na promoção de vivências com propósito pedagógico. A EI, enquanto etapa de atendimento a criança em anos iniciais, busca proporcionar e relacionar o ambiente cotidiano a ela e sua “bagagem” prévia, como matéria prima ao desenvolvimento educativo. O fazer docente neste momento, de acordo com os documentos normativos até aqui elencados, deve estar voltado à apresentação e contextualização do novo e do já antes visto.

Questões associadas ao letramento e desenvolvimento linguístico mostraram-se inerentes a prática dos cinco campos de experiência, portanto, são indissociáveis também ao planejamento docente. O esmiuçar do referencial teórico abordado para o desdobramento da pesquisa, demonstra que a linguagem como signo de comunicação tende ser aperfeiçoada continuamente durante as atividades propostas, desde que elaboradas objetivando o máximo aproveitamento possível. O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” fundamenta o compromisso com exercícios de tais habilidades.

A sessão “3” deste artigo refere-se ao processo de alfabetização na EI, que, por sua vez, não exprime solides enquanto prioridade deste segmento. Como primeiro contato ao espaço educacional, a proposta voltada a EI quando relativizada a legislação para ela, intenciona o desenvolvimento da criança por meio de habilidades práticas, que podem estar atreladas a este objetivo,mas não se sustentam como condição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, 2009. Resolução CNE/CEB Nº 05/2009, de 17 de dezembro 2009b. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866. Acesso em: 28 abr. 2022.

BOCK, Ana. A Psicologia no Brasil. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 30. p. 246-71 Conselho Federal de Psicologia. Brasília, Brasil. 2010.

CEZAR, T. *Gestalt pedagogia: um caminho trilhado na intersubjetividade*. Centro Universitário Celso Lisboa (UCL – Rio de Janeiro). 2018.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. de Horácio Gonzales et al. 25. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, R. L. (Org.); OLIVEIRA, Anne Marie Milon et al. *Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIURIATTI, P. *Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Brasil, 2018.

Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE no 20/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, 2016.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PRESTES, Zoia. L. S *Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas*. Educação Infantil e Sociedade, 2012. p. 57-71

VIGOTSKI, L. S. *7 aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução Cláudia Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

**UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
CONCEPÇÕES DISCURSIVAS DE UM ENSINO HÍBRIDO**

Regina Dias Araújo (SEDUC-TO)

diasaraujoregina@gmail.com

Edinho Benésio Santos (IFTO)

edinho.santos@ifto.edu.br

Décio Dias dos Reis (IFTO)

decioreis@ifto.edu.br

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (IFTO e UFT)

paulohg@ifto.edu.br

RESUMO

O presente artigo apresenta um olhar sobre a educação profissional, destacando concepções discursivas do ensino híbrido ocasionadas pela pandemia de Covid-19. Observa-se que a escola tem um papel desafiador na recuperação e na retomada das aulas, ao ofertar o ensino híbrido como uma proposta séria e efetiva, pois muito se tem a fazer nessa retomada as aulas diante dessa situação atípica. Objetivou-se analisar os o funcionamento do ensino híbrido e o seu impacto no atual cenário educacional, mais especificamente a educação profissional. A metodologia configurou-se por meio de revisão bibliográfica, das considerações conceituais e dos recortes de postagens nas redes sociais. Tem-se como resultado alcançado as perspectivas analisadas para que o ensino possa ser eficiente e, ao mesmo tempo permita biossegurança aos nossos educandos, profissionais da educação e suas respectivas famílias.

Palavras-chave

Biossegurança. Discurso. Ensino profissionalizante.

ABSTRACT

This article presents a look at professional education, highlighting discursive conceptions of hybrid education caused by the Covid-19 pandemic. It is observed that the school has a challenging role in the recovery and resumption of classes, by offering hybrid teaching as a serious and effective proposal, as much as to be done in this resumption of classes in the face of this atypical situation. The objective was to analyze the functioning of blended learning and its impact on the current educational scenario, more specifically professional education. The methodology was configured through a bibliographic review, conceptual considerations and clippings from posts on social networks. As a result, the analyzed perspectives have been achieved so that teaching can be efficient and, at the same time, allow biosecurity to our students, education professionals and their respective families.

Keywords

Biosafety. Discourse. vocational education.

1. Considerações iniciais

No contexto do coronavírus ou da Covid-19, a biossegurança na escola passou a depender de um esforço conjunto entre alunos, responsáveis, professores, gestores escolares e equipe para evitar novos casos. E assim, nesses ambientes, medidas de biossegurança básicas passaram a ser ensinadas como lavar as mãos e higienização com álcool em gel. Aconteceram também ações de combate ou prevenção, como campanhas de vacinas ou quarentena de alunos doentes (Cf. SEGATA, 2020).

De acordo com a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2020), biossegurança é condição de segurança alcançada por um conjunto de ações destinadas a prevenir, controlar, reduzir ou eliminar riscos inerentes às atividades que possam comprometer a saúde humana, animal e o meio ambiente. Nota-se que o ambiente escolar se adaptou a essa realidade.

A educação profissional no Brasil, por sua vez, tornou-se referencial também pelo seu currículo integrado, o que exige maior tempo dos estudantes na instituição. Por isso, articulando-se o modelo de educação profissional com a concepção de ensino médio, é possível identificar os princípios pedagógicos que deverão orientar a organização curricular e a forma de tratamento dos conteúdos para a integralização do currículo (Cf. MEC, 2019).

É nesse contexto que esses estudantes estão inseridos – a educação profissional num período de pandemia, em que o ensino saiu do presencial para o remoto, e agora retoma perspectivas mistas. Por essa razão, modelos mais tradicionais de ensino e aprendizagem têm perdido espaço para novas formas de educação, entre elas, o ensino híbrido.

O presente artigo se justifica em analisar o funcionamento do ensino híbrido e o seu impacto no atual cenário educacional, mais especificamente na educação profissional. Destaca-se que a escola tem um papel desafiador na recuperação e na retomada das aulas, ao ofertar o ensino híbrido como uma proposta séria e efetiva, pois muito se tem a fazer nessa retomada às aulas, diante dessa situação atípica.

2. Caminho metodológico da pesquisa

Metodologicamente, observa-se que a Análise do Discurso é uma prática da linguística no campo da comunicação, que consiste em analisar

a estrutura de um texto e a partir disto compreender as construções ideológicas presentes em sua tecitura Cf. (FIORIN, 1990).

Ainda para Fiorin (1990), o discurso em si é uma construção linguística atrelada ao contexto social no qual o texto é desenvolvido. E por isso, as ideologias presentes em um discurso são diretamente determinadas pelo contexto político-social em que vive o seu autor. Mais que uma análise textual, a Análise do Discurso é uma análise contextual da estrutura discursiva em questão.

A este respeito, valem as considerações a relação entre língua e sociedade:

O DISCURSO é um suporte abstrato que sustenta os vários TEXTOS (concretos) que circulam em uma sociedade. Ele é responsável pela concretização, em termos de figuras e temas, das estruturas semio-narrativas. Através da Análise do Discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz? Como ele diz?) E uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?). Ao analisarmos o discurso, estaremos inevitavelmente diante da questão de como ele se relaciona com a situação que o criou. A análise vai procurar colocar em relação ao campo da língua (susceptível de ser estudada pela Linguística) e o campo da sociedade. (GREGOLIN, 1995, p. 17)

Em continuidade, tem-se a relevância da revisão bibliográfica, pois é primordial que o pesquisador organize as obras selecionadas que colaborem na construção da pesquisa em forma de fichas. A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico (Cf. SEVERINO, 2007).

3. Considerações discursivas sobre a educação profissional

Para Frigotto (2007), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional que visa à formação integral do aluno e tem como foco principal preparar o estudante para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade, em que se pese a construção de cidadania ao indivíduo.

Essa modalidade é ofertada no ensino médio e também no superior, podendo constituir um itinerário formativo contínuo de aprendizagem ao longo da vida. Tanto no ensino médio, quanto no superior, a oferta da

EPT busca promover uma habilitação profissional de qualidade. Deve ser organizada, planejada e desenvolvida a partir das diretrizes nacionais da EPT, conforme preceitua a Resolução 1/21 do CNE/CP, que se respalda nas considerações de Pacheco (2015).

Nesta perspectiva, conforme Ramos (2019), as diretrizes determinam os princípios, os critérios, as formas de organização, de planejamento, de avaliação, de validação de competência e certificação que devem ser considerados por todas as redes e instituições de ensino na oferta dessa modalidade. Recém reorganizadas e homologadas, as novas diretrizes trouxeram uma inovação: agruparam em um único documento as orientações para qualificações profissionais, cursos de níveis médio, superior e pós-graduação.

O advento da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, trouxe grandes avanços na interiorização da educação profissional. Por sua vez, com a Lei 13.415/17, a EPT de nível médio passou a compor a educação básica no Brasil. A flexibilização curricular do ensino médio prevê cinco itinerários formativos, sendo um deles o de formação técnica e profissional.

Destaque, portanto, que nas profissões em geral os conhecimentos e competências de tipo geral e de tipo profissional distribuem-se num mesmo contínuo; a relação entre eles é de concomitância, por um lado, e de afinamento por contextualização, por outro: os primeiros devem ser alcançados por todos os concluintes da educação básica; os segundos, profissionais específicos, são indispensáveis àqueles entre os concluintes da educação básica que escolheram a preparação para uma área profissional específica (Cf. KUENZER, 2019).

4. *Perspectivas do ensino remoto*

Para Peres (2020), o contemporâneo processo de ensino, na sociedade digital, caracteriza-se pela facilidade de interação concedido pelas tecnologias digitais, como forma de difundir a concepção de conhecimentos e relações sociais. E por isso, o autor definiu o ensino remoto como sendo o processo de ensino-aprendizagem aliada a tecnologia, através das plataformas digitais e outros meios, onde o aluno é centro desse processo e o professor é o mediador enfrentando desafios de forma corresponsável no ambiente escolar virtual.

Contrariamente, nas escolas públicas, a presença de tecnologias ainda é uma realidade desafiadora, uma vez que os investimentos investimento em educação, nos seus vários setores, ainda foi suficiente para os avanços na educação brasileira. Por outro lado, a falta de infraestrutura das próprias escolas, bem como o fato de que grande parte dos alunos não possuem acesso à internet e computador em casa, em muitos casos, nem mesmo celulares que lhes permita o acesso às aulas (Cf. DE SOUZA, 2018).

A este respeito Barbosa apresenta contribuição sobre o uso das tecnologias em sala de aula:

O debate sobre os impactos sociais das TIC no sistema educacional não é recente e tem alimentado o fortalecimento de uma agenda para as políticas públicas no campo da educação. Inicialmente focados no provimento de infraestrutura de acesso, os programas de fomento ao uso das TIC no âmbito escolar têm como ponto de partida uma expectativa de profundas mudanças nas dinâmicas de ensino-aprendizagem – sobretudo na busca pela transformação das práticas pedagógicas e por um aumento do desempenho escolar. (BARBOSA, 2014, p. 27)

Kenski (2012), por sua vez, destaca que a maioria das tecnologias utilizadas em sala de aula e no processo educativo da escola básica são instrumentos auxiliares, não são o objeto, nem a substância ou finalidade da educação. É fato que as tecnologias, por mais avanços que apresentem, nunca poderão substituir as relações sociais, o aprendizado por meio da interação pessoal entre os alunos na escola e os alunos com os professores e demais agentes do ambiente escolar.

5. O ensino híbrido: breves considerações

Neto (2017) estabelece que o modelo de ensino tradicional nas escolas é criticado há anos por diversos especialistas na área, seja pelas metodologias aplicadas, seja por incentivar os alunos a decorar matérias em vez de fazê-los entender todo o contexto das disciplinas. Logo, novas formas de trabalhar o aprendizado em sala de aula têm sido utilizadas. E uma das perspectivas contemporâneas é o ensino híbrido, que inclusive se popularizou no período da Pandemia de Covid-19.

Sobre o aparecimento deste tipo de ensino, tem-se:

O ensino híbrido surgiu nos Estados Unidos e na Europa como forma de resolver o problema da evasão escolar de alunos de cursos à distância, gerada pela sensação de abandono que eles sentiam. E foi por isso que a intenção nos diversos modelos nascentes à época era a de oportunizar aos

alunos da EAD maior contato com os docentes, proporcionando-lhes maior motivação e acolhimento, a partir do maior volume de interações presenciais. (MACDONALD, 2008, p. 23)

Ainda para Neto (2017), o ensino híbrido é uma das maiores tendências da educação no século XXI. Essa nova metodologia tem como objetivo aliar métodos de aprendizado online e presencial. Vive-se em uma época na qual as crianças estão começando a utilizar tecnologias e a ter contato com computadores, *smartphones*, *tabletes*, entre outros, cada vez mais cedo.

Sobre a celeridade de expansão do ensino híbrido observa-se que:

Depois disso, o ensino híbrido ganhou o mundo e o status de método de ensino baseado em metodologias ativas, essas pensadas em termos da convergência sistemática entre os ambientes presencial e virtual, de sorte que, hoje, o ensino híbrido tem se mostrado como a melhor estratégia pedagógica para despertar e desenvolver nos alunos o protagonismo e o desenvolvimento de competências. (MORAN, 2015, p. 117)

Urge que as instituições busquem utilizar essas ferramentas *on-line* com o objetivo de potencializar o ensino das pessoas. Esse é um processo contínuo de aprendizado em que é preciso trabalhar os métodos *on-line* e *off-line* em conjunto. O ensino híbrido é responsável por captar o que existe de bom em cada ambiente para potencializar a experiência educativa (Cf. NOVAIS, 2017).

A pandemia acelerou o ensino híbrido no Brasil. Destaque, segundo Brito (2020), que quando as experiências no ambiente virtual e presencial se tornam indissociáveis, tem-se, então, o ensino híbrido - o que exige ações pedagógicas fundamentadas nos conteúdos curriculares, subsidiada pelas mídias digitais e pela internet. As ações acontecem para o melhor aproveitamento pedagógico. Em síntese, é preciso fazer a triagem de conteúdos e definir ações pedagógicas que possam dar conta da “fusão” entre o virtual e o presencial.

6. O cotidiano dos estudantes no ensino híbrido: análise de recorte de rede social

Brito (2020) compreende que o ensino híbrido é caracterizado pelo prolongamento da sala de aula, abrangendo os universos presencial e virtual; considerando-se a implementação da cultura digital nos processos de ensino e aprendizagem. Destaque pelo fato de que tanto o cotidia-

no do docente quanto do discente mudaram sob essa perspectiva do ensino híbrido no ensino profissionalizante.

Portanto, evidencia-se as teorias aqui discutidas e sua relação com a rotina dos estudantes que se utilizam do ensino híbrido para a sua aprendizagem na educação profissional, conforme a análise que segue na figura 1:

Figura 1: Postagem sobre o ensino profissional em tempos de pandemia.



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

A figura 1 foi retirada da rede social *Facebook*, cuja postagem se deu no dia 12 de agosto de 2021, tendo um total de 31 (trinta e um) engajamentos, comumente chamada de curtidas ou likes, bem como 12 (doze) compartilhamentos, em que ocorre questionamentos sobre ensino presencial, ensino remoto e ensino híbrido, face às divergências conceituais que os modelos apresentam.

A postagem evidencia que existem muitas dúvidas sobre o ensino da educação profissional ofertado pela instituição em tempos de pandemia. A este respeito, observa-se que a experiência do ensino presencial é predominante, ao ponto de ocorrer perguntas, sobre quando será o retorno das atividades na instituição, uma vez, que as aulas estão acontecendo de forma remota.

Ressalta-se, portanto, que o ensino híbrido tem sido considerado por muitos a possível solução pedagógica para a retomada em tempos de

pandemia. Nota-se que nessa modalidade, o ensino on-line e o presencial se complementam, com foco em proporcionar uma experiência integrada de aprendizagem, em que o aluno esteja no centro do processo. É por isso, quando se fala em ensino híbrido, considera-se que os estudantes aprendem de forma diferente e as estratégias que são abordadas com eles devem respeitar essas diferenças de aprendizagem, tanto no ensino médio quanto na parte de formação profissional.

7. Considerações finais

Concluiu-se que a educação profissional objetiva uma formação integral do aluno e tem como foco principal o preparo do estudante para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade, numa perspectiva de cidadania.

Ficou evidenciado também que o ensino remoto é o processo de ensino-aprendizagem aliada a tecnologia, por meio das plataformas digitais e outros meios, em que o aluno é centro desse processo e o professor exerce a função de mediador.

Apreendeu-se no tocante ao ensino híbrido que se configura como a grande tendência contemporânea, face à necessidade da biossegurança em tempos de pandemia de Covid-19, pois essa nova metodologia tem como objetivo aliar métodos de aprendizado online e presencial.

Destaque à conclusão de que a educação profissional integrada ao ensino médio trabalha atualmente numa perspectiva híbrida, em que o ensino *on-line* e o presencial são complementares, com a ótica de proporcionar uma experiência consolidada de aprendizagem aos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA A. F. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. São Paulo: TIC Educação. 2014. Disponível em http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf. Consultado em: 14abr2022.

BRITO, J. M. da S. A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. *EAD em foco*, v. 10, p. 13, 2020.

DE SOUZA, L. E. M. *Do re(conhecimento) de competência, um novo papel para as TICS na educação superior*. São Paulo: DOISac, 2018.

FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. *Estudos Linguísticos*, v. 19, p. 173-9, 1990.

FRIGOTTO, G. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, especial, p. 1129-52, Campinas, out. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20mar2022.

GREGOLIN, M. R. F. V. Análise do Discurso: Conceitos e Aplicações. ALFA. *Revista de Linguística*, v. 39, p. 13-22, 1995.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

KUENZER, A. Z. (Org.). *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

MACDONALD, J. *Blended learning and online tutoring: planning learner support and activity design*. 2nd ed. Aldershot, UK: Gower Publishing Company, 2018.

MEC. Ministério da Educação. Educação Profissional e Tecnológica – EPT (2019). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 05abr2022.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (Orgs). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45

NETO, E. B. O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. *Ponto e Vírgula*, n. 22, p. 59-72, São Paulo, 2º sem./2017. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2017i22p59-72>. Acesso em: 3abr2022.

NOVAIS, I. de A. M. Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2017. 143f.

PACHECO, E. *Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: Diretrizes para uma Educação Profissional e Tecnológica Transformadora*. Natal: IFRN, 2015.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. *Revista Administração Educacional – CE – UFPE*, v. 11, n. 1, p. 20-31, 2020.

RAMOS, Marise. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no ‘estado de exceção’. *Revista Nova Paideia*, v. 1, p. 2-11, 2019.

SEGATA, J. Covid-19, biossegurança e antropologia. Horizontes Antropológicos. *UFRGS, impresso*, v. 26, p. 275-313, 2020.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

Outra fonte:

ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. O novo coronavírus (2020). Disponível em http://antigo.anvisa.gov.br/en_US/coronavirus. Acesso em 12abr2022.

**UMA ANÁLISE VERBO-GESTUAL DE OCORRÊNCIAS
METAFÓRICAS DO DÊITICO LOCATIVO-ESPACIAL “HERE”
EM DADOS MULTIMODAIS**

Victor Lima dos Santos (UESB)

victorlima.letras@gmail.com

Caique Souza Alves (UESB)

caique.souza.uesb@gmail.com

Maíra Avelar (UESB)

mairavelar@uesb.edu.br

RESUMO

De acordo com Lakoff & Johnson (1980), o fenômeno da metáfora é dinamizado a partir do nosso sistema conceptual. Esse sistema conceptual pode ser estudado e analisado com base em aspectos da vida cotidiana, e um desses aspectos é a própria linguagem verbo-gestual. Este trabalho objetiva, portanto, analisar as metáforas presentes, especificamente, em enunciados dêiticos, isto é, expressões frequentemente associadas aos Gestos de Apontar (KENDON, 2004), estabelecendo uma relação referencial entre o discurso, o enunciado e as condições de espaço e tempo em que ocorrem (AVELAR; FERRARI, 2017). Dito isto, o presente trabalho analisou duas ocorrências verbo-gestual do dêitico locativo-espacial “here” (aqui) coletada na base de dados multimodais *The Distributed Little RedHenLab* (UCLA) e do site *Youglish*. Os dados videogravados foram analisados na plataforma *Elan* (SLOETDJES; WITTENBURG, 2008), em uma trilha de análise que verificou elementos como conteúdo verbal, direção do movimento, posição espacial do gesto, qualidade do movimento, função do gesto etc. A análise das ocorrências evidencia a presença da metáfora conceptual “A VIDA É UMA JORNADA” e demonstra que ocorrências gestuais metafóricas podem fornecer pistas acerca do modo como conceptualizamos o tempo-espaço imediato, na interação face a face, com base em nossas concepções culturais mais profundas, percepção, experiência e crenças convencionalizadas.

Palavras-chave:

Dêitico. Gestos. Metáfora.

ABSTRACT

According to Lakoff & Johnson (1980), the phenomenon of metaphor is dynamized from our conceptual system. This conceptual system can be studied and analyzed based on aspects of everyday life, and one of these aspects is the verb-gestural language itself. This work aims, therefore, to analyze the metaphors present, specifically, in deictic statements, that is, expressions often associated with Pointing Gestures (KENDON, 2004) that establish a referential relationship between the discourse, the utterance and the conditions of space and time in which they occur (AVELAR; FERRARI, 2017). That said, the present work analyzed two verbo-gestural occurrences of the deictic locative-spatial “Here” collected in the multimodal database “The Distributed Little Red Hen Lab” (UCLA) and the Site *Youglish*. The videotaped data

were analyzed on the Elan platform (SLOETDJES; WITTENBURG, 2008), in an analysis track that verified elements such as verbal content, direction of movement, spatial position of gesture, quality of movement, gesture function, etc. The data shows the presence of the conceptual metaphor “LIFE IS A JOURNEY” and demonstrates that metaphorical gestural occurrences can provide clues about the way we conceptualize immediate time-space, in face-to-face interaction, based on our deepest cultural conceptions, perception, experience and conventionalized beliefs.

Keywords:

Deictic. Gestures. Metaphor.

1. Introdução

Dentro dos estudos da Linguística Cognitiva (LC), área que estabelece um novo paradigma na Linguística, a linguagem é pervasiva na vida cotidiana, e está relacionada às ações e à estruturação dos nossos pensamentos. Compreende-se que a LC tem foco no experiencialismo dos falantes com o mundo e na correlação existente entre linguagem, cognição e corpo, o que contribuiu para uma concepção de linguagem e de língua como categorias prototípicas, isto é, categorias com membros centrais/protótipos e membros periféricos. De acordo com Cienki (2016), isso significa que o fenômeno da linguagem/língua seria formado por itens lexicais, no centro prototípico, relacionados com itens periféricos de natureza multimodal, como entonação, sons não lexicais e diferentes gestos.

Especialmente os conceitos de experientiação e corporificação para a linguagem pressupõem que “a investigação da mente humana não pode ser separada do corpo, de modo que a experiência, a cognição e realidade são concebidas a partir de uma ancoragem corporal” (FERRARI, 2011, p. 21). Nesse contexto, muitas pesquisas têm se interessado pela interação entre linguagem e outras modalidades semânticas, como os gestos. De acordo com Cienki (2016), justamente pelas suas concepções corporificadas, a LC é a área que mais tem abraçado os estudos de gestos na Linguística, propondo contribuições teóricas e metodológicas mútuas.

Os estudos dessa interface têm proporcionado comprovações empíricas sobre fenômenos relacionados ao nosso sistema conceptual que antes eram apenas intuitivos. A metáfora, por exemplo, é um desses fenômenos que ganhou maior atenção, pois, a metáfora é também um fenômeno mental, não apenas linguístico, e, como tal, seria refletido nos gestos dos falantes (Cf. CIENKI, 2016).

No presente trabalho, objetivamos discutir, brevemente, duas o-

corrências multimodais e verbo-gestuais do dêitico locativo (de lugar) *Here* (aqui) em dois dados videogravados e com trocas comunicativas distintas. Consideramos ambas as ocorrências metafóricas, e não referenciais, ou seja, nosso interesse de análise não consiste em meramente identificar a existência da metáfora conceptual, mas discutir o conteúdo metafórico. Em uma das ocorrências, o falante é um entrevistado em um programa jornalístico, e na segunda, o falante é um palestrante, em um auditório.

2. Revisão bibliográfica

Embora a tradição dos estudos literários tenha associado a metáfora à criação de estruturas narrativas, ligada a estilo e forma, em obras de ficção e também, como artifício retórico, ou adorno literário, os estudos mais recentes da LC provam que, em nosso sistema conceptual ordinário, nós, basicamente, pensamos dentro de uma natureza metafórica. Logo, nosso sistema conceptual é amplamente metafórico, a forma que pensamos, o que nós experienciamos, e o que fazemos no nosso dia a dia, se dá por meio de metáforas (Cf. LAKOFF; JOHNSON, 1980). A metáfora conceptual é, então, não-arbitrária, e está baseada em nossas experiências físicas e culturais, além de estar ancorada na nossa experiência corporificada.

Argumentando acerca da construção de um sistema conceptual metafórico, os autores (1980) apresentam a organização cognitiva e social da metáfora conceptual “DISCUSSÃO É GUERRA”. É interessante percebermos que nós não apenas falamos sobre argumentos em termos de guerra, mas nós realmente vencemos ou perdemos argumentações. Visualizamos pessoas, em uma argumentação, como oponentes. Atacamos as posições dessas pessoas e defendemos as nossas próprias. Ganhamos e perdemos terreno. Nós planejamos e utilizamos estratégias. E se nós consideramos uma posição indefensável, nós podemos reestruturar a estratégia e escolher uma nova linha de ataque. Muitas das coisas que nós fazemos em uma argumentação são estruturadas pelo conceito de guerra. Então, não é precisamente uma batalha física, bélica, mas uma batalha verbal (Cf. LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Essa metáfora conceptual mais ampla pode ser desdobrada em outras estruturas metafóricas como:

- (i) Ele atacou todos os pontos fracos do meu argumento;
- (ii) Eu nunca venci uma discussão com ele;
- (iii) Se você usar essa estratégia, ele vai acabar com você.

Precisamente, a metáfora conceptual molda a forma que visualizamos um evento social, bem como o seu vocabulário. Por exemplo, o *tempo*, em nossa cultura ocidental, é um recurso que nós utilizamos para alcançar e organizar os nossos objetivos. A metáfora conceptual “TEMPO É DINHEIRO” instancia as relações de trabalho e desenvolvimento do nosso mundo do trabalho, no qual o tempo pode ser precisamente quantificado. As metáforas, também, moldam a forma como entendemos a vida e o mundo, numa dinâmica para mobilizar em escala de compreensão humana o significado de algo abstrato, que pode ser mais complexo de ser entendido.

Outro bom exemplo é o da metáfora conceptual “A VIDA É UMA JORNADA”, foco desse manuscrito, que nos ajuda a compreender a existência e suas ações como meta-trajetória a ser percorrida e cumprida.

Dentro da interface com a qual trabalhamos, advogamos que metáforas conceptuais como essas, juntamente com as concepções culturais e percepções convencionalizadas dentro da experiência humana no mundo também refletidas nos gestos.

Nesse sentido, visando contribuir com os estudos sobre as metáforas que permeiam nosso sistema conceptual ativadas por meio de gestos, propomos a análise da metáfora conceptual “A VIDA É UMA JORNADA” em duas ocorrências gestuais dêiticas locativo-espaciais.

2.1. A metaforicidade em gestos

De acordo com Lakoff & Johnson (1980), o fenômeno da metáfora é dinamizado a partir do nosso sistema conceptual. Esse sistema conceptual pode ser estudado e analisado com base em aspectos da vida cotidiana, e um desses aspectos, é a própria linguagem. Pensando sobre a experiência e sobre o sistema sensorial humano, os autores definem três tipos de metáforas conceptuais que estruturam a forma com que pensamos, agimos e percebemos: (i) metáforas orientacionais; (ii) metáforas ontológicas; (iii) metáforas estruturais.

Metáforas do tipo estruturais ocorrem em casos em que um conceito abstrato é estruturado metaforicamente com termos e aspectos de outro conceito de natureza mais concreta, ou seja, quando se tem um domínio-fonte e um domínio-alvo. A exemplo disso, os autores apresentam a metáfora conceptual “AMOR É VIAGEM”, constituída pela intersecção e mapeamentos entre os conceitos de amantes e viajantes. O amor seria, então, um caminho percorrido por indivíduos, o destino de uma viagem.

Segundo Ferrari (2011), a mesma metáfora AMOR É VIAGEM pode ser refletida em diferentes expressões metafóricas:

- (i) O relacionamento chegou a um beco sem saída.
- (ii) Ela pretende voltar para o ex-namorado.
- (iii) O casamento deles está à beira de um precipício.

Pensando nisso, é importante pontuar o conceito de Esquemas Imagéticos. “Esquemas Imagéticos são, precisamente, estruturas da nossa experiência sensorio-motora básica, pela qual encontramos um mundo que podemos entender e no qual podemos agir” (FERRARI, 2011). Sendo assim, os EI constituem “um padrão recorrente e dinâmico recorrente das nossas interações que dão coerência e estrutura à nossa experiência” (JOHNSON, 1987, p. 18). Estes esquemas imagéticos se dividem em: recipiente; ciclo, força, trajetória, objeto.

Importante afirmar que a formulação da Metáfora como um fenômeno conceptual amplo ganhou reconhecimento empírico a partir de pesquisas como a de gestos, realizada por McNeill (1992; 2005). Segundo o autor, os gestos metafóricos são incluídos como um dos quatro tipos de gestos espontâneos que co-ocorrem com a fala. Esses quatro tipos são: (i) Rítmicos; (ii) Dêiticos; (iii) Icônicos e (iv) Metafóricos.

Partindo então da ideia de que os gestos podem ser analisados como expressões de metáforas conceptuais, Avelar e Mendes (2015), em consonância com Cienki e Müller (2008), explicam que os gestos possuem funções que vão além de apenas ilustrar o conteúdo semântico verbalizado, eles são modos independentes de articulação que podem, inclusive, transmitir metáforas, mesmo estas não sendo transmitidas pelo conteúdo verbal. Em outras palavras, “gestos podem descrever especificamente elementos do domínio de origem de uma metáfora⁸³” (AVELAR;

⁸³ Gestures can specifically describe elements from the source domain of a metaphor.

MENDES, 2015, p. 346).

Ainda segundo os autores (2015), há uma variedade de razões comunicativas pelas quais gesticulamos no momento da fala, a principal, nas palavras de Gibbs (2006, p. 450 *apud* AVELAR; MENDES, 2015, p. 346), é que “esses gestos incorporam (‘dão corpo a’) ideias metafóricas abstratas e, às vezes, precedem a linguagem falada para melhorar a compreensão do ouvinte sobre as intenções comunicativas complexas e abstratas do falante”. Nesse contexto, a relação entre gesto e fala pode ser bastante complexa, uma vez que os gestos podem vincular metáforas conceptuais que coincidem com o discurso ou despertar novas metáforas, como uma espécie de gatilho para outras expressões metafóricas. Há casos, também, em que expressões metafóricas não são expressas em gestos, e ainda há casos de baixa metaforicidade gestual, é o caso dos gestos rítmicos com função de ênfase no discurso (Cf. AVELAR; MENDES, 2015).

Em relação a esses graus de metaforicidade, de acordo com Müller (2008), as metáforas são convencionalizadas de tal forma no nosso uso que, algumas expressões metafóricas podem ser dificilmente reconhecidas pelos falantes ou mesmo não identificadas nessa modalidade. Müller (2008) aponta que a suposição básica e comumente aceita de teorias da metáfora, é que metáforas verbais podem estar mortas ou vivas. A seguinte citação é de um dos estudiosos de metáfora mais influentes do século XX – Max Black – e pode servir como uma ilustração representativa: “Pois a única classificação entrincheirada está fundamentada na oposição banal (ela mesma expressa metaforicamente) entre metáforas ‘mortas’ e ‘vivas’.” (BLACK, 1993, p. 25).

Esta classificação bem estabelecida de metáforas é explicitamente desafiada por George Lakoff e Mark Turner, visto que afirmam que uma grande quantidade das chamadas metáforas mortas (isto é, expressões metafóricas convencionais) estão de fato vivas: “Determinar se uma dada metáfora está morta ou apenas inconscientemente convencionalizada nem sempre é uma questão fácil. (...) No entanto, existem muitos casos claros de metáforas convencionalizadas básicas que estão vivas - centenas delas – certamente o suficiente para mostrar que o que é convencional e fixo não precisa estar morto” (LAKOFF; TURNER, 1989, p. 130). Essa concepção está em nítido contraste com as visões tradicionais, citadas anteriormente, que sustentam que apenas metáforas novas e poéticas devem ser consideradas vitais ou vivas. As metáforas mostram claramente que os domínios-fonte das metáforas verbais convencionalizadas po-

dem estar ativos para um determinado falante/escritor em um determinado momento no tempo e podem não estar ativos para outro falante/escritor em outro momento no tempo (MÜLLER, 2008). Essa observação tem consequências teóricas importantes para uma teoria da metáfora, uma vez que sugere que a metaforicidade não é meramente uma propriedade de um item linguístico, mas a realização cognitiva de um falante/escritor ou ouvinte/leitor.

Müller (2008) apresenta a perspectiva de que metáforas não precisamente estão mortas ou vivas, uma crítica à visão dicotômica mais tradicional, mesmo a de Lakoff e Johnson (1980). Para a autora, algumas metáforas estão adormecidas, e podem ser ativadas pelos falantes/escritores de uma dada língua por meio de estruturas linguísticas e ações de interação. Ao questionar a posição tradicional, Müller (2008) propõe uma visão dinâmica acerca da estrutura das metáforas, da ativação da metaforicidade no uso, da gradualidade das metáforas, da independência de modalidade e de outros pontos essenciais para entender o processo de uso cognitivo desse fenômeno. Segundo a autora (2008, p. 2), essa visão dinâmica, no tempo de publicação da obra, “tem consequências fundamentais para uma teoria da metáfora e – como devo sugerir – é uma lacuna não preenchida nas reflexões ocidentais contemporâneas e tradicionais sobre a metáfora⁸⁴”. Essa visão também possibilita uma investigação e localização de metáforas em outros meios não convencionais, como imagens e gestos.

De acordo com a visão dinâmica de Müller (2008), haveria quatro princípios fundantes do fenômeno da metáfora: 1) ela seria uma forma específica de atividade cognitiva, visão que põe em xeque as concepções tradicionais da metáfora como propriedade estática das palavras; 2) teria uma estrutura triádica, ou seja, um domínio fonte, um domínio alvo e o processo de mapeamento entre domínios; 3) seria independente de modalidade e 4) dependeria do caráter processual do uso da linguagem, a análise da língua-no-uso.

Tomando o quarto princípio a fundo, a estudiosa (2008) apresenta um exemplo de um indivíduo que, no momento da comunicação, utilizou um gesto que produziu uma metáfora considerada morta, mostrando que as metáforas mais convencionalizadas não morrem na língua, mas estão

⁸⁴ This dynamic view has fundamental consequences for a theory of metaphor and – as I shall suggest – is an unfilled gap in contemporary and traditional Western reflections on metaphor.

adormecidas e podem ser despertadas, no uso, por outras modalidades, como os gestos, logo, sua conclusão é que os gestos incorporam aspectos dos domínios de origem das metáforas verbais, criando metáforas multimodais.

2.2. A Dêixis e os gestos

Gestos, para Kendon (2013) são ações de interação visíveis. Com base em padrões de posicionamento, espaçamento, direção do olhar que os participantes de uma cena enunciativa provêm, pode-se apreender informações sobre a natureza e o nível de envolvimento dos falantes em uma dada situação comunicativa. Ações direcionadas a objetos ou configurações do ambiente de enunciação fornecem informações sobre os desejos, objetivos e interesses das pessoas (Cf. KENDON, 2013). Kendon (2004) propõe que o gesto manual passa por três fases principais: preparação, na qual ocorre o movimento inicial da mão, golpe, na qual é manifestada a dinâmica de movimento de “esforço” e “formato” com melhor clareza, e descanso (retração), na qual a mão relaxa ou é recuada.

Nos Estudos de Gesto da Linguística Cognitiva, as expressões dêiticas são frequentemente associadas aos Gestos de Apontar (Cf. KENDON, 2004). Tais ações estabelecem uma relação referencial entre o discurso, enunciado e as condições de espaço e tempo em que ocorrem (Cf. AVELAR; FERRARI, 2017). Especificamente, os gestos dêíticos locativo-espaciais, foco desse manuscrito, prototipicamente, desempenham papel referencial na linguagem, mas, aqui, nos ateremos à função não referencial, em que a metaforicidade possui um maior grau de visibilidade, e na qual se pode observar a ocorrência da metáfora conceptual “A VIDA É UMA JORNADA”.

É interessante notar que embora a dêixis tenha o significado de apontar para um referente fora do texto, o que nos faz pensar que seu referencial necessariamente seria concreto, o trabalho de Avelar (2016) apontou que a expressiva maioria dos gestos de apontar do seu *corpus* tinha um referente abstrato, o que os remetia a uma metáfora conceptual. Segundo a autora (2016), corroborando McNeill, Cassell e Levy (1993), o gesto, neste caso de dêixis, preenche o espaço vazio em uma transposição do objeto físico no espaço abstrato.

3. Metodologia

3.1. Corpus

O primeiro dado videogravado coletado para análise, no presente trabalho, faz parte de uma coleta empreendida por membros do Laboratório de Linguística Cognitiva e Estudos de Gesto (LabGest), e corresponde a uma ocorrência verbo-gestual do dêitico “Here”, na Língua Inglesa. Foi coletado na base de dados multimodais The Distributed Little RedHenLab (UCLA), uma base de vídeos que possibilita ao pesquisador acesso às gravações de programas televisionados em uma série de países, para fins de análise e pesquisa linguística. Já o segundo dado, foi extraído de uma palestra, disponível no *YouTube*, encontrado por meio da ferramenta de busca Youglish, plataforma na qual é possível buscar termos específicos em língua inglesa, para aperfeiçoamento da pronúncia de estudantes da língua.

É muito importante, para análises como a deste trabalho, que os dados sejam videogravados e de ocorrências espontâneas (Cf. CIENKI, 2016), ou seja, dados nos quais os falantes não emulem seus movimentos corporais, mas, sim, que as ações ocorram de modo natural em concomitância com o discurso falado. É necessário, também, que as mãos estejam bem visíveis para identificação dos movimentos.

Figura 1: Dado do LabGest (2019).



Figura 2: Dado dos pesquisadores (2022).



3.2. Procedimentos de análise

Os dados foram analisados na plataforma Elan (Sloetdjes & Wittenburg, 2008), em uma trilha de análise que verificou elementos como conteúdo verbal, direção do movimento, posição espacial do gesto, qualidade do movimento, função do gesto etc. Dentro da mesma trilha de análise, é possível prover uma transcrição do discurso falado, bem como identificar se a ocorrência é, ou não, metafórica.

4. Resultado e discussão

Dado1:



*Dado do LabGest – RedHen (2019).

Gesto: Mãos abertas com as palmas na vertical, movimento preciso para a direita, a uma distância média do corpo.

(“Follow me, **here’s where we’re going**”) /
(“Me sigam, **aqui é onde estamos indo**”)

Na ocorrência acima, o falante utiliza a expressão dêitica “Here”, em Inglês, de modo não referencial. É importante observar a configuração de mãos, quando ele utiliza ambas as mãos para simular um movimento orientado para a direita, as duas mãos emulando o que seria um “rumo”, e as duas sendo encaminhadas para uma direção a ser seguida, o “caminho correto”. A ocorrência verbo-gestual é seguida da estrutura imperativa “Follow me (Me sigam)”, o que enfatiza ainda mais a ideia de trajetória e caminho. “Caminho” dentro de uma ocorrência como essa, indiciado pelo discurso falado e pela coocorrência gestual, seriam decisões que os indivíduos tomam na vida, dentro de suas várias instâncias,

sejam elas sociais, culturais, políticas, religiosas, ou seja, “caminhos” dentro desta jornada maior, que é a própria existência.

Dado 2: “Certo, aqui é onde eu estou, aqui é onde eu preciso estar e aqui é onde eu quero estar”.



Dado dos pesquisadores – Youtube (2022).

Gesto 1: Mãos abertas com as palmas levemente na diagonal, movimento preciso para a esquerda, em uma distância média do corpo.

Gesto 2: Mão esquerda permanece aberta, na diagonal, em distância média do corpo / Mão direita com a palma aberta levemente na vertical, movimento preciso para a direita, a uma distância média do corpo.

Gesto 3: Mão esquerda permanece aberta, na diagonal, em distância média do corpo / Mão direita com a palma aberta na vertical, movimento preciso para a direita, a uma distância longa do corpo.

(“OK, here’s where I am at, here’s where I need to be, where I want to be.”) / (“Certo, aqui é onde eu estou, aqui é onde eu preciso estar e aqui é onde eu quero estar”)

Em um primeiro momento, esse trabalho provia a análise apenas do primeiro dado, já discutido. Contudo, optamos por selecionar uma segunda ocorrência metafórica.

No dado acima, o palestrante interage com o auditório por meio de um discurso de cunho motivacional, relacionado à busca de objetivos e aspirações de carreira. Tal abordagem se revela na ocorrência verbo-gestual selecionada. Naturalmente, muitas vezes, concretizar objetivos de carreira e vida é bastante relacionado, e de modo convencionalizado, com trajetórias, com o alcance de uma “linha final” ou “níveis”, que comungam bastante com a ideia de pódio.

No primeiro gesto, com um movimento para a esquerda, o falante aponta para um nível mais baixo, que consistiria na vida cotidiana e ordinária de determinado sujeito, o segundo gesto estaria para a representa-

ção de um nível mais elevado, uma expectativa em relação sobre onde o indivíduo em questão pode projetar seus objetivos e realidade, por meio do trabalho e carreira, possivelmente. Já o terceiro gesto, constitui a representação de um nível ainda mais elevado, que é onde o indivíduo objetiva, ou sonha estar.

É interessante a relação de sentido que é estabelecida entre a expectativa do lugar onde uma pessoa *está*, que estaria associado à estagnação, algo negativo – refletido na ação corporal executada para a esquerda; onde uma pessoa *precisa* estar, um nível mais elevado, que consistiria em uma expectativa social a ser cumprida, e que é positivo – movimento executado para a direita; e, finalmente, onde uma pessoa *quer* estar, que está no campo da realização pessoal máxima.

5. *Considerações finais*

Dentro da Linguística Cognitiva e dos Estudos de Gesto, compreendemos que os gestos fazem emergir estruturas metafóricas e conceituais em cenas de interação, visto que a metáfora conceitual se ancora na experiência corporal e sensorial humana para se dinamizar (Cf. LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Analisar metáforas conceituais, como as que foram discutidas acima, em gestos, pode fornecer pistas acerca do modo que conceitualizamos o tempo-espaço imediato, na interação face a face, com base em nossas concepções culturais mais profundas, percepção, experiência e crenças convencionalizadas.

Vale notar, ainda, a materialização de convenções conceituais profundas, como “caminho” a ser seguido, com o direcionamento da ação corporal para a direita, no primeiro dado. Já na segunda ocorrência, há uma hierarquização de metas, que segue também uma ordem convencionalizada na nossa cultura de que sucesso é para cima e de que mais também é para cima. Compreendemos que a metáfora conceitual de A VIDA É UMA JORNADA está de acordo com as metáforas antológicas do sucesso, visto que, segundo Lakoff e Jhonson (1980), os valores fundamentais serão coerentes com a estrutura metafórica dos conceitos convencionalizados.

Tais estruturas conceituais não apenas se manifestam na natureza dos gestos em coocorrência com o discurso, mas de fato são basilares que os indivíduos e falantes exerçam determinadas ações práticas em suas vi-

das cotidianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELAR, M.; FERRARI, L. Integração experiencial e dêixis: O papel discursivo dos gestos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 59, n. 1, p. 73-89, Campinas, jan./abr. 2017.

AVELAR, Maíra; MENDES, Paulo Henrique Aguiar. The Role of Gestures in the Construction of Multimodal Metaphors: Analysis of a Political-Electoral Debate. *RBLA*, v. 15, n. 2, p. 343-76, Belo Horizonte, 2015.

_____. O papel dos gestos de apontar na construção da dêixis multimodal: dos usos concretos aos usos abstratos. *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, v. 12, n. 1, p. 161-76, 2016. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>. Acesso em: 09/02/2022.

CIENKI, Alan. Cognitive Linguistics, gesture studies, and multimodal communication. *Cognitive Linguistics*, p. 603-18, 2016.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

JOHNSON, M. *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1987.

KENDON, A. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

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

MCNEILL, D. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, D.; CASSELL, J; LEVY, E. T. Abstract deixis. *Semiotica*, v. 95, n. 1, p. 5-19, Berlin: Walter de Gruyter, 1993.

MÜLLER, C. *Metaphors dead and alive, sleeping and waking: A Dynamic View*. Londres, Chicago: University of Chicago Press, 2008.

**UMA PROPOSTA MULTIMODAL E COGNITIVA
DE ANÁLISE DE VIDEOAULAS: OS ARTICULADORES
MULTIMODAIS EM INTERAÇÕES⁸⁵**

Ane Pires (UESB)

anepires18@gmail.com

André Lisboa (UESB)

euandrelishoa@gmail.com

Maíra Avelar (UESB)

mairavelar@uesb.edu.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo examinar o processo cognitivo envolvido no funcionamento de dois articuladores multimodais, os gestos manuais e a direção do olhar, em videoaulas de língua portuguesa abrigadas no *YouTube*. Para isso, escolhemos dois vídeos, cujos temas são conteúdos de aulas da língua portuguesa, disponibilizados no “Canal Futura”. Do ponto de vista teórico, fundamentamos a nossa pesquisa a partir de duas linhas teóricas: a primeira, que trata dos gestos manuais e a segunda, que trata da direção do olhar, ambas no contexto interativo da sala de aula tradicional e no contexto de videoaulas. Do ponto de vista metodológico, analisamos as ocorrências selecionadas pelo *software* ELAN, uma vez que esse programa nos permite realizar anotações complexas de dados audiovisuais. Nos resultados, verificamos a importância do gesto manual e da direção do olhar para a comunicação e aprendizado na elucidação de informações da fala. Portanto, discutimos, a partir dos resultados obtidos, que a realização de movimentos a partir dos articuladores multimodais que fazem parte da comunicação não-verbal, especialmente mencionados no contexto interativo aqui investigados, é essencial para a cognição humana, pois, eles participam ativamente da realização, elucidação e troca de informações.

Palavras-chave:

Multimodalidade. Gestos manuais. Direção do olhar.

ABSTRACT

This paper aims to examine the cognitive process involved in the operation of two multimodal articulators, hand gestures and gaze direction, in Portuguese language video classes hosted on YouTube. To achieve this goal, we chose two videos, whose themes are contents of Portuguese language classes, available on “Canal Futura”, a Brazilian TV channel. Theoretically, we base our research on two theoretical lines: the first, which deals with hand gestures and the second, which deals with the direction of the gaze, both in the interactive context of the traditional classroom and in the context of video classes. Methodologically, we analyzed the occurrences selected by the ELAN

⁸⁵ Os autores agradecem à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Fundação de Amparo à pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB – pelo fomento.

software, since this program allows us to make complex annotations of audiovisual data. In the results, we verified the importance of the hand gesture and the gaze direction for communication and learning in the elucidation of speech information. Therefore, we argue, based on the results, that the performance of movements from the multimodal articulators that are part of non-verbal communication, especially mentioned in the interactive context investigated here, is essential for human cognition, since they actively participate in the realization, elucidation and exchange of information.

Keywords:

Multimodality. Gaze direction. Hand gestures.

1. Introdução

É natural para o ser humano a realização de gestos, principalmente quando se comunicam oralmente. Kendon (2004), Cienki (2005) e Müller (2014) são alguns dos pesquisadores interessados em observar empiricamente o papel que o gesto desenvolve na comunicação. Em suas pesquisas, Kendon (2004) define o gesto como um “movimento expressivo deliberado”, por sua vez, Cienki (2005) propõe a categorização de alguns gestos em “Esquemas Imagéticos verbo-gestuais”, enquanto Müller (2014), baseando-se nos estudos descritivos de Kendon, revela a possibilidade de emergir, por meio do movimento corporal, estruturas linguísticas.

A partir desses e de outros estudos em multimodalidade, surge o interesse em analisar o gesto em diferentes contextos, dentre eles, um dos contextos de mais interesse por estudiosos da área, são os ambientes de ensino–aprendizagem. Contudo, tendo em vista a facilidade de desenvolver e ter acesso a conteúdos audiovisuais, os ambientes de ensino–aprendizagem foram repensados para além da sala de aula prototípica. Dessa forma, verificamos que, com a crescente popularidade das videoaulas, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19, os gestos realizados por professores, nesse contexto, têm se tornado o foco de diversas pesquisas. Isso porque, a videoaula oferece dados audiovisuais empíricos para a análise do comportamento gestual do professor que, apesar de se encontrar em uma configuração distinta, sem a presença física dos alunos, tenta reproduzir o espaço prototípico da sala de aula.

Para Alibali e Nathan (2007), os movimentos gestuais funcionam como mecanismos de captura de atenção dos estudantes. Dessa forma, a realização de gestos mantém os alunos concentrados no discurso do professor. Goldin-Meadow e Alibali (2013) afirmam que o movimento gestual pode fornecer pistas sobre ideias que não estão presentes no discurso

verbal. Ainda, Goldin-Meadow, Kim e Singer (1999) enfatizam o papel do gesto como auxiliador da interação professor-aluno. Um ponto em comum entre os resultados obtidos nestas pesquisas é a pervasividade dos gestos em interações que envolvem o ambiente da sala de aula.

Tendo como base estas pesquisas, o objetivo desta pesquisa é investigar, cognitivamente, o funcionamento de dois articuladores multimodais, a direção do olhar e os gestos manuais, em um contexto de videoaulas de língua portuguesa abrigadas no *Youtube*. Para isso, escolhemos duas videoaulas, retiradas do “Canal Futura”, nas quais o professor Charles explica sobre como escrever um “Artigo de Opinião” e as diferenças entre “Língua e Linguagem”. Então, destacamos quatro ocorrências, duas de cada aula, que foram analisadas no programa ELAN. No que se refere à metodologia aplicada para as análises, nos fundamentamos em uma recente pesquisa de Lisboa e Avelar (2022), a ser publicada em um capítulo de livro⁸⁶ acerca do funcionamento desses articuladores multimodais no contexto de sala de aula.

2. Referencial teórico

As considerações abordadas nesta seção contribuem com o nosso objetivo ao fundamentar a relação entre dois articuladores multimodais, os gestos manuais e a direção do olhar, no contexto de videoaulas cuja elaboração é pensada a partir de discursos instrucionais. O discurso instrucional, segundo Neves e colaboradores (2000), é construído pelo professor e alunos no processo de ensino–aprendizagem, haja vista que ele é composto pelos conhecimentos e competências cognitivas acerca de um determinado conteúdo.

2.1. O papel dos gestos no contexto de sala de aula e de videoaulas.

Muitas vezes, a realização dos gestos salienta a participação do corpo no processo de pensar e falar, expressando ideias presentes ou implícitas na fala. De acordo com o Alibali e Nathan (2007), os professores entendem que para o aprendizado ocorrer de forma bem sucedida é essencial que o conteúdo seja explicado de modo a fazer sentido para todos. Assim, os autores hipotetizam que os professores utilizam os gestos

⁸⁶ O capítulo produzido por esses autores trata do funcionamento do gesto manual e da direção do olhar no contexto de videoaula de língua portuguesa.

como forma de ampliar as possibilidades de aprendizado dos seus alunos no decorrer de aulas e tutoriais. Tendo em vista a gama de informações que o gesto pode transmitir ao aliar-se com a fala.

Ademais, Alibali e Nathan (2007) entendem que a sala de aula prototípica é composta por múltiplas vozes, definidas pelo professor e alunos. Nesse sentido, afirmam que os professores recorrem aos gestos com o intuito de auxiliar o discurso que é construído na cooperação dessas vozes. É por meio do gesto, de acordo com os autores, que o professor apresenta, enfatiza ou explica um novo termo ou conteúdo. Segundo eles, a realização gestual ocorre em conformidade com o desenvolvimento da interação professor-aluno. Em outras palavras, o professor adapta sua linguagem verbal e corporal, de acordo com a receptividade do conteúdo em classe.

Garito (2015) explica que o ensino através da videoaula é unilateral, por isso, o professor enriquece sua fala por meio de recursos visuais, tais como: o gesto manual e a direção do olhar. A partir da abordagem desses autores, é possível afirmar que o professor, no contexto de videoaula, percebe-se ainda mais dependente dos movimentos gestuais como forma de maximizar seu discurso verbal. Pois, sem a presença física do seu público-alvo (os alunos), o professor não obtém evidências visíveis acerca da eficácia do seu discurso instrucional. Em outras palavras, com a ausência do comportamento verbal e não verbal dos alunos, o “videoprofessor” não obtém informações acerca da compreensão ou não do seu discurso.

Diante disso, é possível inferir que, no ambiente da videoaula, o “videoprofessor” é a única voz presente. Portanto, a construção do discurso instrucional é pensada a partir desta única voz, a qual tem por obrigação prever as possíveis confusões e dúvidas que surgirão em seus alunos. Todavia, é impossível para este professor planejar e manter o controle dos movimentos corporais. Assim, é possível pensar que os gestos realizados em videoaulas demonstram seu potencial cognitivo em facilitar os processos comunicativos.

Pensando nesse potencial cognitivo, Goldin-Meadow e Alibali (2013) salientam que os gestos realizados pelo falante, além de serem recursos auxiliares para o falante e o ouvinte, no desenvolvimento e entendimento do discurso, podem informar sobre aquilo que não está presente na fala. Isto é, o ato de produzir gestos pode trazer à tona ideias não expressadas verbalmente aos ouvintes. Também, pode provocar o surgi-

mento de novas ideias, promovendo mudanças no discurso verbal. A partir disso, as autoras afirmam que os gestos afetam a cognição do falante e do ouvinte, bem como as informações transmitidas ou não pela fala.

Segundo as pesquisadoras (2013), os educadores podem valer-se da utilização dos gestos intencionalmente, uma vez que eles entendem os gestos como promovedores da aprendizagem. Logo, de acordo com Garity (2015) é difícil especificar quais gestos realizados pelo “videoprofessor” foram ou não previamente roteirizados, mas a autora enfatiza a distância que existe entre o roteiro de uma videoaula e o que de fato acontece na gravação. Ou seja, ainda que alguns gestos possam ser antecipados na preparação da videoaula, no decorrer do discurso instrucional o professor realiza, espontaneamente, gestos não previstos.

Em uma pesquisa sobre a emergência de gestos espontâneos no contexto de discursos instrucionais, os autores Goldin-Meadow, Kim e Singer (1999) verificaram que os professores e alunos percebem os comportamentos não-verbais um do outro. Por conseguinte, os interactantes entendem as motivações e atitudes envolvidas na movimentação corporal. Desse modo, de acordo com os pesquisadores, professor e aluno alcançam sentidos que vão além da comunicação verbal. No contexto da videoaula, o professor se encontra privado da observação do comportamento verbal e não verbal dos seus público-alvo. Portanto, os gestos que emergem, espontaneamente, no decorrer da videoaula são decorrentes de uma interação unilateral, mas, ainda servem para potencializar a qualidade do discurso instrucional, visando à compreensão dos alunos acerca do conteúdo.

2.2. O papel do olhar no contexto de sala de aula e de videoaulas.

Ao pesquisar o ambiente educacional, seja ele tradicional ou não, Smidekova e colaboradores (2020 *apud* LISBOA; AVELAR, 2022, p. 3) sustentam que é de fundamental importância compreender como o espaço físico é utilizado pelos professores e como eles reagem aos diversos estímulos presentes neste ambiente. Assim, segundo os autores, para investigar o comportamento do educador no contexto de videoaula, é preciso analisar qual a disposição desse espaço virtual, quais os recursos presentes nele e, ainda, como o professor interage com este ambiente. A proposta deles vai de encontro com o modo como eram desenvolvidas as pesquisas sobre a atitude dos professores em sala de aula. Pois, até pouco tempo atrás, esses estudos eram realizados, apenas, por meio de dados

verbais.

Baseando-se em uma abordagem multimodal da comunicação, pesquisadores como Rossano (2012) e Bavelas, Coates e Johnson (2002) têm voltado seus estudos no sentido de entender o papel que o olhar desempenha na comunicação. Conforme explica Rossano (2012), é possível, na interação, observar o nível de engajamento dos participantes através da direção do olhar. Tendo em vista que, segundo o autor, baseado nas ideias de Goffman (1981), os falantes tendem a focar seu olhar nos ouvintes durante a conversação e, por sua vez, os ouvintes tendem a direcionar o olhar aos falantes enquanto escutam.

De acordo com Bavelas Coates e Johnson (2002 *apud* LISBOA; AVELAR, 2022, p. 18), no contexto interacional da sala de aula, a direção do olhar do professor se constitui como um recurso para medir o nível de engajamento e, conseqüentemente, de reciprocidade da classe. Assim, ao dividir seu olhar entre os alunos presentes, durante a realização do discurso instrucional, o professor monitora como está sendo recebido o conteúdo discursado.

Aplicando esses conceitos no contexto de videoaulas, nas quais o professor não dispõe da presença física dos alunos, supõe-se que a lente da câmera funciona como substituta para o direcionamento do olhar do professor. Nesse caso, ao tentar emular um engajamento com o público-alvo, o “videoprofessor” mantém, majoritariamente, os olhos voltados para frente, ou seja, em direção à câmera.

Desse modo, considerando a importância da sustentação do olhar do professor na direção da câmera, como forma de se “conectar”, ainda que, virtualmente ao público-alvo, a observação do redirecionamento do olhar deste “videoprofessor” para longe da câmera se constitui como um aspecto a ser profundamente investigado dentro desse contexto.

3. *Materiais e métodos*

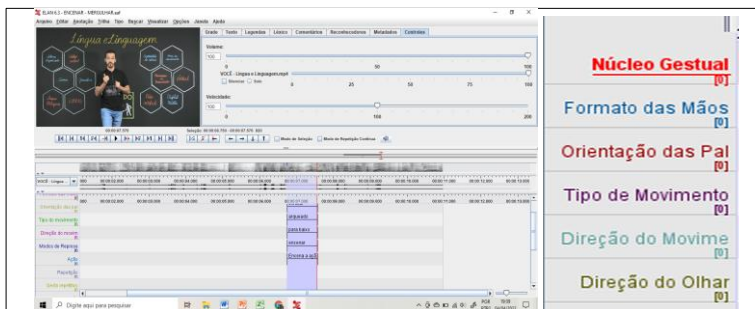
Para a realização das nossas análises, selecionamos duas videoaulas de língua portuguesa, as quais abordam o ensino da produção do gênero artigo de opinião e os conceitos de língua e linguagem. Os vídeos, abrigados no “Canal Futura”, foram coletados da plataforma *Youtube*, ambos publicados em março de 2020. Também, em ambas as videoaulas, o professor que as leciona, Charles, se posiciona na frente de uma espécie de quadro-negro, imitando o ambiente prototípico de uma sala de aula

“tradicional”. Nesse quadro-negro, é possível observar roteiros, com os principais aspectos de cada conteúdo abordado, posteriormente explicado pelo professor.

Com o *corpus* da pesquisa selecionado, destacamos 04 (quatro) ocorrências multimodais, levando em consideração a utilização dos gestos manuais e direção do olhar pelo professor nas videoaulas. Primeiramente, as amostras foram examinadas através do *software* ELAN (Cf. SLOETJES; WITTENBURG, 2008), uma vez que esse programa possibilita que se façam anotações complexas de registros audiovisuais, auxiliando assim, por meio da visualização em trilhas de aspectos e parâmetros, o estudo aqui proposto.

Conforme é possível observar, em seguida, na Figura 1, o ELAN dispõe de trilhas que podem ser preenchidas com diferentes aspectos e parâmetros de análises. Em nossa investigação, utilizamos trilhas baseadas nos estudos de gesto de Kendon (2004) e Bressemer (2013), assim como nas pesquisas sobre a direção do olhar de Sweetser e Stec (2016).

Figura 1: Tela do ELAN e detalhe das trilhas de análise.



Fonte: Captura da tela do ELAN 5.6.

Segundo Kendon (2004), o gesto é uma unidade gestual composta por três fases: a primeira, denominada de preparação, é a fase na qual se inicia o movimento gestual, com a(s) mão(s) configurada em um formato específico, da posição de descanso para o núcleo; o núcleo gestual é a segunda fase apontada pelo autor e compreende o principal movimento, no qual podemos ver nitidamente a forma assumida pelo gesto; a terceira fase é chamada de retração gestual, na qual a(s) mão(s) se movimenta do núcleo gestual para a posição de descanso.

Bressemer (2013) trata dos parâmetros de formato das mãos, orien-

tação das palmas, tipo de movimento e direção do movimento que auxiliam na descrição gestual das ocorrências investigadas nesta pesquisa. Para a descrição do parâmetro “formato da mão”, o autor utiliza quatro categorias básicas: mão aberta, punho, dedos individuais e combinação de dedos; em relação à “orientação das palmas”, Bressem (2013) postula que depende do espaço gestual, dividindo esse parâmetro de análise em palma para cima, palma para baixo, palma lateral, palma vertical e palma diagonal; no que diz respeito ao “tipo de movimento”, a descrição é categorizada pelo pesquisador em movimento reto, arqueado, circular, em espiral, zigzag e em linha S; quanto ao parâmetro “direção do movimento” o autor explica que pode acontecer em três direções principais, compreendendo o eixo horizontal (direita e esquerda), o eixo vertical (para cima e para baixo) e o eixo sagital (para fora do corpo e em direção ao corpo).

De acordo com os estudos de Sweetser e Stec (2016), o parâmetro “direção do olhar” pode ser classificado em dois tipos: 1) quando o olhar está direcionado para a Linha-Falante-Ouvinte, que é criada pelos interactantes no momento da interação e se localiza no espaço físico real entre o falante e o ouvinte – esse espaço é verificado, nos nossos dados, quando o olhar do professor se dirige para a câmera, uma vez que se tratam de videoaulas, sem a presença física dos ouvintes (alunos); e 2) que corresponde ao redirecionamento do olhar para outra localização no espaço gestual do professor, ou seja, fora da Linha-Falante-Ouvinte, podendo ser para cima, para baixo, para esquerda ou para a direita.

4. Análise e discussão dos dados

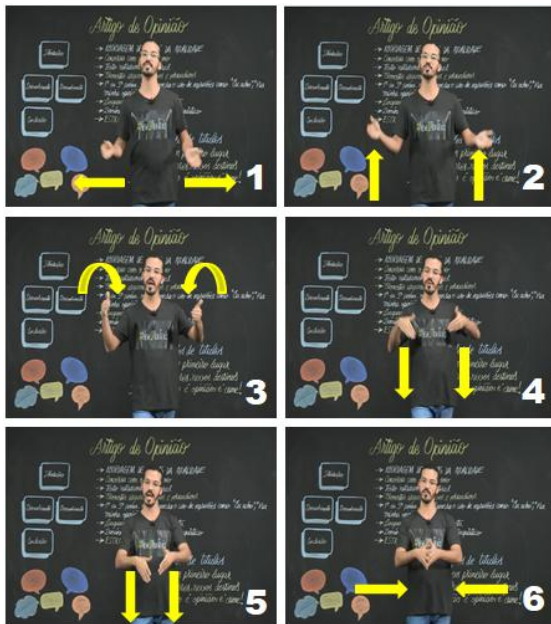
Nesta seção, analisaremos as 04 (quatro) ocorrências selecionadas para esta pesquisa. Duas ocorrências foram coletadas da videoaula sobre “Artigo de Opinião”⁸⁷ e as outras duas da videoaula sobre “Língua e Linguagem”⁸⁸. A coleta destas ocorrências foi realizada tendo em vista uma boa visualização do comportamento das mãos e direção do olhar, ou seja, trechos nos quais algo atrapalha a visão dos dois articuladores multimodais não foram utilizados. As duas videoaulas foram retiradas do “Canal Futura” no *Youtube* e são ministradas pelo professor de Língua

⁸⁷ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=PzTtPVGHTNo&feature=youtu.be. Acesso em: 21 de fev. de 2022.

⁸⁸ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=PyjLIWAethQ&feature=youtu.be. Acesso em: 21 de fev. de 2022.

Portuguesa, Charles. A seguir, temos a representação multimodal⁸⁹, *frame a frame*, da primeira ocorrência analisada, com a transcrição.

Figura 2: Representação Multimodal da Ocorrência 01.



Fonte: Elaborado pelos autores.

PC⁹⁰: Usar adjetivos não marca exatamente que você está manifestando opiniões, embora seja um sinal de uma opinião. **É preciso mergulhar no tema**, é preciso mergulhar nesse assunto e conseguir escrever um texto (...).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nessa ocorrência (figura 02), as duas mãos do professor participam do movimento gestual. No trecho o professor explica que o uso de adjetivos não é suficiente para marcar seu ponto de vista em um artigo de opinião. Em 1, 2, 3 e 4, os primeiros *frames*, temos a fase de preparação gestual, na qual as mãos do professor, voltadas uma para a outra, reali-

⁸⁹ As representações multimodais das ocorrências foram elaboradas pelos autores. As setas amarelas representam a direção e o tipo do movimento. Quando a direção do olhar não está voltada para a câmera, utilizamos setas vermelhas para marcar o redirecionamento.

⁹⁰ Para a transcrição de todas as ocorrências, utilizamos as iniciais PC, marcando a abreviação dos nomes, professor Charles.

zam uma trajetória semi-circular para dentro que coocorre com o enunciado verbal “É preciso”. Em seguida, no *frame5*, temos o núcleo gestual que coocorre com o trecho de fala “mergulhar no tema”. O *frame 6* representa a fase de retração gestual, momento em que o professor Charles finaliza o gesto, unindo as mãos.

Nesse sentido, analisamos, a partir dos pressupostos de Müller (2018), que o professor encena o movimento realizado no ato de mergulhar, constituindo assim, um gesto motivado por “ações como se” (*as-ifactions*). Ou seja, é como se as mãos dele agissem da mesma forma que agiriam se ele fosse realizar um mergulho. Notamos também uma motivação metafórica, pois o “tema” falado no enunciado verbal está sendo metaforicamente representado como um mar. Dessa forma, de acordo com o professor Charles, para o aluno marcar seu ponto de vista, em um artigo de opinião, ele precisa “mergulhar nesse tema”. No *frame6*, temos a fase de retração gestual, momento em que o professor finaliza o gesto unindo as mãos.

Conforme observamos na ocorrência 01, o “videoprofessor” realiza um movimento gestual de encenação, bem como de motivação metafórica. Alibali e Nathan (2007) discutem que os gestos realizados por professores, no discurso instrucional, podem funcionar como ponte entre o texto verbal e o mundo real. Nesse sentido, o professor estabelece uma relação, por meio do gesto, com determinada instrução verbal, conseqüentemente, a informação transmitida torna-se menos abstrata. Portanto, verificamos que o professor Charles, ao encenar o ato de mergulhar com as mãos, aumenta as possibilidades de compreensão dos seus alunos, pois o gesto possibilita uma “visualização” do fenômeno descrito na fala.

No que diz respeito à direção do olhar, o professor Charles mantém os olhos voltados para a Linha Falante-Ouvinte, construída no espaço entre o professor e a câmera, uma vez que se trata de uma videoaula, ou seja, sem a presença física dos ouvintes (alunos). Analisamos, portanto, que a fixação do olhar na câmera funciona como recurso para emular uma interação entre o professor e alunos, conforme ocorre em uma sala de aula prototípica.

A próxima figura é a representação multimodal da segunda ocorrência destacada para análise, seguida de sua transcrição.

Figura 3: Representação Multimodal da Ocorrência 02.



Fonte: Elaborado pelos autores

PC: Use e abuse de estratégias argumentativas diversificadas **que não fiquem apenas centradas** em um “achismo”, ou seja, em uma opinião, em um ponto de vista.

Fonte: Elaborado pelos autores

Nesse trecho (figura 03), ainda na videoaula sobre “Artigo de Opinião”, o professor Charles discute sobre mecanismos para fundamentação de um artigo de opinião. O gesto é realizado nessa ocorrência com ambas as mãos, palmas na vertical, voltadas uma para outra. Ao realizar este gesto, que coocorre com o enunciado verbal “que não fiquem apenas centradas”, o professor Charles abre as mãos na fase de preparação, *frames* 1 e 2. Em seguida, diminui a distância da abertura no núcleo gestual, *frame* 3. E, por fim, as mantém abertas, porém ainda mais próximas no *frame* 4, em uma posição de manutenção pós núcleo (*post-stroke-hold*). Ou seja, o professor mantém por alguns instantes o gesto realizado, dessa forma, não há a fase de retração gestual, nesta ocorrência.

Analisamos o gesto como moldar, pois é “como se” o professor estivesse moldando um objeto, referente físico do gesto, nesse caso, “estratégias argumentativas diversificadas”, evidenciando assim a ocorrência do Esquema Imagético Objeto e da metáfora conceptual “Ideias são

objetos”, seguindo as asserções de McNeill, Cassel e Levy (1993). Além disso, o professor simula através do movimento das mãos uma diminuição do espaço, “como se”, de fato, estivesse centralizando as “estratégias argumentativas” como um objeto.

Verificamos que, do ponto de vista cognitivo, o professor instou a ação de centralizar o enunciado verbal “estratégias argumentativas diversificadas”. Assim, ao realizar o gesto nessa ocorrência, o professor “apresenta uma imagem de uma abstração”, conforme afirma McNeill (1995, p. 14). Em outras palavras, o professor “materializa”, por meio do gesto, uma informação que pode parecer confusa para seus alunos, quando transmitida apenas pela modalidade verbal.

Em relação à direção do olhar, nessa ocorrência, é possível observar que o professor move rapidamente o olhar em direção às mãos no frame 3, sinalizado pela seta vermelha. Dessa maneira, ele atua “como se” realmente estivesse centralizando um objeto e precisasse do auxílio da visão. Nessa ocorrência, portanto, verificamos um rápido redirecionamento dos olhos para longe da câmera, como forma de potencializar a execução do gesto.

Em seguida, analisamos a terceira ocorrência, a partir de sua representação multimodal e transcrição, respectivamente:

Figura 4: Representação Multimodal da Ocorrência 03.



Fonte: Elaborado pelos autores.

PC: Você sente o cheiro de terra molhada, **esse** (...). Essa sensação que você tem que o olfato permite a você, também comunica algo, comunica (...).

Fonte: Elaborado pelos autores

Nesse trecho, agora da videoaula sobre “Língua e Linguagem”, o professor está explicando sobre as diversas formas de comunicação, dentre elas aquelas não verbais como, por exemplo, os odores que podem nos informar sobre o clima chuvoso. Observamos que, nessa ocorrência, o gesto é realizado apenas pela mão esquerda com uma combinação de dedos que é um traço característico da família G, denominada dessa forma por Kendon (1995) em referência a *Grappolo*, que, em italiano, significa “monte”, ou seja, o gesto é realizado a partir do encontro de um “monte” de dedos.

O gesto realizado coocorre com o enunciado verbal “esse” seguido de uma pausa na enunciação. Nos *frames* 1 e 2, temos a fase de preparação gestual, na qual os dedos da mão esquerda começam a se unir de forma ascendente, no *frame* 1 e se juntam, nitidamente no *frame* 2. Em seguida, no *frame* 3, observamos o afastamento dos dedos, constituindo assim, a fase de núcleo gestual. Caracterizamos o gesto realizado como segurar, pois é “como se” o professor prendesse o “cheiro” entre os dedos e depois o liberasse ao falar “esse (...)”, seguido da pausa. Na fase de retração gestual, o professor une novamente os dedos no *frame* 4 e inicia a descida da mão no *frame* 5 para a posição de descanso.

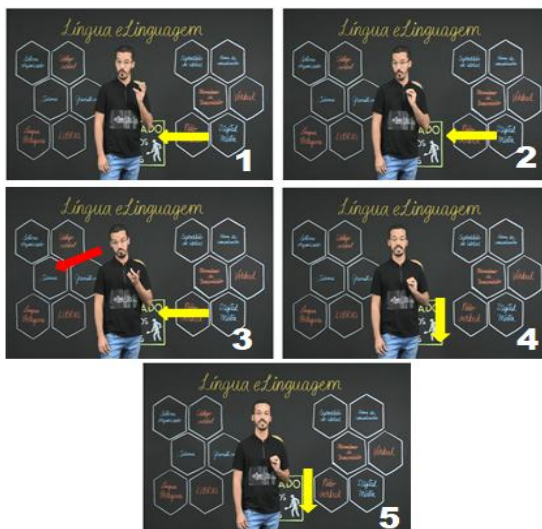
Também percebemos que, aliado ao gesto manual, o professor utiliza a expressão facial, proporcionando ao seu público-alvo (os alunos), uma encenação do ato de cheirar. De acordo com Goldin-Meadow, Kim e Singer (1999), os professores utilizam de uma variedade de comportamentos não-verbais na tentativa de manter a atenção e interação dos alunos. Dessa maneira, supomos que o professor, dentro do contexto da videoaula, utiliza esses recursos no esforço de recriar a mesma forma de interação que existe em uma sala de aula prototípica.

A direção do olhar do professor, nessa ocorrência, é marcada pelo afastamento do olhar para longe da câmera. Desse modo, podemos verificar que o olhar se dirige para cima e para a direita no *frame*. De acordo com Sweetser e Stec (2016), ao afastar o olhar da Linha-Falante-Ouvinte, o professor está marcando e mantendo um novo ponto de vista. Constituindo assim, o que elas denominam de Espaço-Narrativo que se diferencia do Espaço-Base ou *Ground* marcado pela Linha-Falante-Ouvinte, nesse caso o espaço entre o professor e a câmera.

Nesse sentido, interpretamos a direção desse olhar que coocorre com o gesto e o enunciado verbal “esse (...)” como de encenação, pois é possível notar, com o auxílio da expressão facial, que o professor age como se estivesse encenando o ato de cheirar o odor “liberado” pelo gesto, inclusive ambos os articuladores, gesto e olhar são realizados na mesma direção. Na fase de retração gestual, a cabeça é direcionada novamente para câmera, contudo, os olhos se fecham como se ainda estivesse experimentando a sensação de cheirar, nos *frames* 4 e 5.

Finalizando esta seção, analisando a quarta e última ocorrência, a partir de sua representação multimodal e transcrição, respectivamente:

Figura 5: Representação Multimodal da Ocorrência 04.



Fonte: Elaborado pelos autores

PC: Eu tenho, por exemplo, a comunicação sonora, se você ouvir um barulho, **por exemplo (...)**, que sinaliza “pra” você que “tá” chovendo, alguém não precisa dizer: Ei está chovendo (...).

Fonte: Elaborado pelos autores

Nesse trecho, ainda da videoaula sobre “Língua e Linguagem”, o professor segue discutindo acerca das diversas formas de comunicação, nesse momento, ele fala sobre como o barulho da chuva é informativo mesmo sem fazer uso de linguagem verbal. Nesta quarta e última ocorrência, percebemos que a execução do gesto é semelhante à ocorrência

anterior, uma vez que ele também é realizado pela mão direita com combinação de dedos, contudo, a orientação da palma, nesse gesto, é configurada verticalmente. Nos *frames* 1 e 2, fase de preparação gestual, observamos a combinação de dedos sendo realizada, que coocorre com o enunciado verbal “se você ouvir um barulho, por exemplo”. Em seguida, no *frame* 3, observamos o afastamento dos dedos, constituindo a fase de núcleo gestual. Neste momento, verificamos que o professor Charles realiza uma pausa na fala, ao mesmo tempo em que redireciona o olhar para longe da câmera (Linha-Falante-Ouvinte), de acordo com os pressupostos de Sweetser e Stec (2016).

Baseando-nos nas pesquisas dessas autoras, interpretamos esse olhar como de acesso à memória. Pois, ao dirigir o olhar para baixo e para a esquerda, no *frame* 3, o professor parece buscar, em sua memória, por um exemplo que é falado em seguida. Nos *frames* 4 e 5, verificamos a reunião dos dedos, fase de retração do gesto para baixo, neste momento, o professor retorna o olhar para Linha Falante-Ouvinte, ou seja, de volta para a câmera da videoaula.

Além disso, Sweetser e Stec (2016) examinam, dentro do contexto de narrativas, o papel da direção do olhar para a construção e manutenção de pontos de vista. A partir do estudo dessas autoras, compreendemos que, ao criar um cenário fictício, dentro do seu discurso instrucional, o professor utiliza o olhar como recurso cognitivo para acessar sua memória criativa, na elaboração do exemplo. Nesse sentido, entendemos que a realização gestual e a mudança de direção do olhar se constituem como mecanismos para a sustentação de um novo “ponto de vista linguístico”. Nesse caso, o ponto de vista linguístico sustentado, dentro de um contexto de videoaula, na qual predomina o discurso instrucional, é o narrativo.

5. Conclusão

Os articuladores multimodais, gestos e direção do olhar, analisados nesta pesquisa, possuem funções essenciais na cognição humana. Desse modo, entendemos que esses articuladores se constituem como um recurso pervasivo da comunicação, uma vez que podem atribuir sentidos a informações verbalizadas ou implícitas na fala. Logo, é possível concluir que os gestos e a direção do olhar se encontram diretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem, seja esse ambiente tradicional ou não, pois, compreendemos que esse espaço de interação social é constru-

ído através da comunicação multimodal entre professor e alunos.

No que se refere ao contexto de videoaula, conseguimos observar também o esforço do “videoprofessor” em reproduzir as interações e engajamentos presentes em uma sala de aula prototípica, ou seja, um espaço de aula que contenha as múltiplas vozes dos professores e alunos. Além disso, verificamos que o redirecionamento do olhar, para longe da Linha–Falante–Ouvinte, se constitui como ferramenta para sustentar o gesto realizado e, também, como recurso cognitivo para mudança de ponto de vista linguístico, a saber, do discurso instrucional para o narrativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIBALI, M. W. AND NATHAN, M. J. Teachers’ gestures as a means of scaffolding students’ understanding: Evidence from an early algebra lesson. In: GOLDMAN, R.; PEA, R.; BARRON, B.; DERRY, S.J. *Video Research in the Learning Sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007. p. 349-65.

BAVELAS, J; COATES, L; JOHNSON, T. Listener responses as a collaborative process: The role of gaze. *Journal of Communication*, v. 52, n, 3, p. 566-80. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02562.x>. Acesso em: 24 de abr. de 2022.

BRESSEM, J. A linguistic perspective on the annotation of form features in gestures. In: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S.; MCNEILL, D.; TESSENDORF, S. *Body - Language – Communication*. Berlin/Amsterdam/New York: De Gruyter Mouton, 2013. p. 1079-98

CIENKI, A. Image Schemas and Gestures. In: HAMPE, B; GRADY, J. *From Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Berlin/Amsterdam/New York: De Gruyter Mouton, 2005. p. 421-42

GARITO, M. Pedagogical models for video communication in massive open on-line courses (MOOCs). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*. Ano 2015, n 1, p. 53-81. Itália: CEF, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.51302/tce.2015.34>. Acesso em: 24 de abr. de 2022.

GOFFMAN, E. *Formsoftalk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GOLDIN-MEADOW, S.; ALIBALI, M. W. Gesture’s role in speaking, learning, and creating language. *Annual review of psychology*, v. 64, p.

257-83. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143802>. Acesso em: 24 de abr. de 2022.

_____; KIM, S.; SINGER, M. What the teacher's hands tell the student's mind about math. *Journal of Educational Psychology*, v. 91, n. 4, p. 720-30. Panayiota Kendeou, 1999.

KENDON, A. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. Gestures as illocutionary and discours structure markers in Southern Italian conversation. *Journal of pragmatics*, v. 23, n. 3, p. 247-79. Elsevier, 1995. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)00037-F](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)00037-F). Acesso em: 24 de abr. de 2022.

LISBOA, A.; AVELAR, M. *As videoaulas a partir de uma perspectiva multimodal e cognitiva: os gestos e a direção do olhar*. No prelo 2022.

MCNEILL, D; CASSELL, J; LEVY, E. T. Abstract deixis. 1993.

MÜLLER, C. Gesture and sign: Cataclysmic break ordynamic relations?. *Frontiers in Psychology*, v. 9, n. 1651, p. 1-20. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01651>. Acesso em: 24 de abr. de 2022.

NEVES, I. P. *et al.* Os discursos instrucional e regulador em programas de ciências: estudo comparativo de duas reformas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 13, n. 1, p. 209-45. Portugal: Redalyc, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413110>. Acesso em: 24 de abr. de 2022.

ROSSANO, F. *Gaze behavior in face-to-face interaction*. Tese (Doutorado) – Radboud University Nijmegen Nijmegen, 2012. 401p

SMIDEKOVA, Z.; JANIK, M.; MINARIKOVA, E.; HOLMQVIST, K. Teachers' gaze over space and time in a real-world classroom. *Journal of Eye Movement Research*, v. 13, n. 4. JEMR, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.16910/jemr.13.4.1>. Acesso em: 24 de abr. de 2022.

SWEETSER, Eve; STEC, Kashmiri. Maintaining multiple view points with gaze. In: DANCYGIER, B.; LU, W.; VERHAGEN, A. *Viewpoint and the fabric of meaning: form and use of viewpoint tools across languages and modalities*. Berlin/Amsterdam/New York: De Gruyter Mouton, 2016. p. 237-58

**“VAZANTE”, DE DANIELA THOMAS: DISCURSOS
E REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NO CINEMA BRASILEIRO**

*Pedro Wildemberg Ribeiro Pereira*⁹¹ (UEMASUL)

pedropereira.20190004615@uemasul.edu.br

Gilberto Freire de Santana (UEMASUL)

gilbertosantana@uemasul.edu.br

RESUMO

A violência e a barbárie contra a população negra, trazem números que causam assombro, pois, é cada vez mais rotineiro, nos meios de comunicação, a notícia de mais um negro sendo vítima da violência policial. Assim, para discutimos acerca do problema, necessita-se, inicialmente, traçar suas origens, Jessé Souza (2019), credita a origem de não só deste problema, mas de todos os problemas que compõe a sociedade brasileira, no sistema escravocrata e em sua natureza sangrenta. Diante disto, este trabalho pretende analisar o filme “Vazante” (2017), de Daniela Thomas, entendendo este como uma representação que faz de forma peculiar um retorno ao nosso passado, especificamente, o período da escravidão. Outrossim, este trabalho realizou-se a partir de uma metodologia bibliográfica qualitativa, de maneira a pormenorizar as trajetórias de três personagens, em especial, o líder dos escravizados africanos recém-chegados (Toumani Kouyaté), Feliciano (Jai Baptista) e Virgílio (Vinícius dos Anjos), interpretando os reflexos de suas representações na sociedade brasileira. Isto posto, utilizou-se, como arcabouço teórico, os estudos sobre as questões étnico-raciais de Souza (2017), Ribeiro (2017), Gonçalves e Hasenlbag (1982), Haag (2010) e Moura (2019), além dos estudos sobre a representatividade negra no cinema, Nascimento e Eduardo (2020), Edileuza Penha de Souza (2011), bem como os estudos sobre usurpação da memória colonial de Cunha Paz (2019), e sobre o mito da democracia racial e miscigenação de Santos e Sales (2018), igualmente as obras cinematográficas de Carrière (1994), Aumont (2006), Deleuze (2018).

Palavras-chave:

Cinema. Escravidão. Negritude.

ABSTRACT

Violence and barbarism against the black population, bring numbers that cause astonishment, it is increasingly routine, in the media, the news of another black being a victim of police violence. Thus, in order to discuss the problem, it is necessary, initially, to trace its origins, Jessé Souza (2019), credits the origin of not only this problem, but all the problems that make up Brazilian society, in the slave system and in its bloody nature. In view of this, this work intends to analyze the film “Vazante” (2017), by Daniela Thomas, understanding it as a representation that makes a peculiar return to our past, specifically, the period of slavery. Furthermore, this work was car-

⁹¹ Este trabalho foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

ried out from a qualitative bibliographic methodology, in order to detail the trajectories of three characters, in particular, the leader of the newly arrived enslaved Africans (Toumani Kouyaté), Feliciano (Jai Baptista) and Virgílio (Vinicius dos Anjos), interpreting the reflections of their representations in Brazilian society. That said, studies on ethnic-racial issues by Souza (2017), Ribeiro (2017), Gonçalves (2009), Gonzáles and Hasenbag (1982), Haag (2010) and Moura (2019) were used as a theoretical framework, in addition to studies on black representation in cinema, Nascimento and Eduardo (2020), Edileuza Penha de Souza (2011), as well as studies on the usurpation of colonial memory by Cunha Paz (2019), and on the myth of racial democracy and miscegenation by Santos and Sales (2018), besides the cinematographic works by Carrière (1994), Aumont (2006), Deleuze (2018).

Keywords:

Blackness. Cinema. Slavery.

1. Reflexões iniciais

Para compreender a disfuncionalidade estrutural da sociedade brasileira, segundo o sociólogo Jessé Souza (2017, p. 9), necessita-se, primeiramente, compreender o processo de escravização brasileiro, “compreender a escravidão como conceito é muito diferente. É perceber como ela cria uma singularidade excludente e perversa. Uma sociabilidade que tendeu a se perpetuar no tempo”, diferentemente do que sugere o modelo de Sérgio Buarque de Holanda, que enxerga na corrupção o fator primordial. Para Jessé Souza, a realidade escravocrata seria o principal alicerce para a grandiosa desigualdade socioeconômica que assola o país até os dias atuais, uma vez que:

No Brasil, desde o ano zero, a instituição que englobava todas as outras era a escravidão, que não existia em Portugal, a não ser de modo muito tópico e passageiro. Nossa forma de família, de economia, de política e de justiça foi toda baseada na escravidão. (SOUZA, 2017, p. 26)

Assim sendo, o filme “Vazante” (2017), de Daniela Thomas, enfoca esse cenário escravocrata, em que a violência e a dor são os fatores comuns a todos os seres, mas que se potencializa ainda mais quando se dirige ao povo negro. Entendendo, então, os impactos enraizados na conjuntura socioeconômica brasileira, que são sobretudo heranças deste processo sangrento, uma vez que “(...) Se o texto permite a transformação em volume, da linha histórica, não deixa de manter relações precisas com os diversos tipos de práticas significantes na história corrente: no bloco social evolutivo” (KRISTEVA, 1974, p. 15).

O enredo fílmico se desenvolve no ano de 1821, na decadente fazenda de Antônio (Adriano Carvalho), em Serra Diamantina, interior de

Minas Gerais. O filme que, sobretudo, é composto por camadas de violência, tem seu início com um nascimento, este que resulta na morte de sua esposa, Naninha, e de seu filho. Demonstrando assim, que naquele ambiente, até mesmo um nascimento, que traria o surgimento da vida, se transforma em dor e angústia, “Afinal, temos um filme sobre a violência – de uma violência extrema e traumática como formadora e forjadora da alma de um país” (NASCIMENTO; EDUARDO, 2020, p. 202).

Os autores ainda afirmam que a escravidão só ganhou destaque na produção brasileira a partir de filmes como “Sinhá Moça” (Tom Payne, 1953), que tinham na dianteira heróis brancos e abolicionistas. Tais representações só foram rompidas com o surgimento do Cinema Novo, como esclarecem (*Id.*, *ibid.*).

[...] esse assunto terá a merecida abordagem a partir do Cinema Novo, e muito em torno da figura de Carlos Diegues e seu Ganga Zumba (1963), cuja representação do escravo em muito destoa do Sinhá moça de Tom Payne e a aliança bom-mocista entre brancos iluminados e negros quase passivos. (NASCIMENTO; EDUARDO, 2020, p. 8)

Destarte, “Vazante” dialoga com estas representações que surgiram a partir do Cinema Novo, propondo um olhar a esse passado, dissecando as dores e as crueldades que eram, e ainda são, rotineiras na população negra da sociedade brasileira. Desta maneira, traçando os olhares para si mesmo, tentando não explicar, mas entender as origens das cicatrizes que estão enraizadas nas vísceras da estrutura social brasileira.

2. As representações escravagistas em vazante

As representações do sistema escravocrata presentes em “Vazante” (2017), buscam um olhar muito peculiar da cineasta com relação à rigidez social e a crueldade própria de tal sistema. Já nas primeiras imagens fica evidente o sofrimento naquele ambiente, ausente de qualquer cor. Os escravizados recém-chegados são postos em um enquadramento paralelo aos cavalos, como se tais fossem, enquanto os homens brancos estão montados, demonstrando, do alto, a sua supremacia, o contraste étnico-racial. O enquadramento posiciona os pés dos escravizados na lama junto aos cascos (figura 1), de tal modo que se pode perceber a animalização no tratamento escravocrata, já que

A imagem cinematográfica é sempre dividida. A razão última disso é que a tela, enquanto quadro dos quadros, confere uma medida comum àquilo que não a tem, plano distante de paisagem e primeiro plano de rosto, sistema astronômico e gota de água, partes que não apresentam um mesmo

denominador de distância, de relevo, de luz. Em todos os sentidos, o quadro assegura um desterritorialização da imagem. (DELEUZE, 2018, p. 33)

Figura 1: pés dos escravizados na lama junto aos cascos.



Fonte: *Printscreen* obtido através do *google* imagens.

2.1. O líder dos recém-chegados (Toumani Kouyaté)

Na sequência de imagens que se sucedem, um personagem, entre os africanos, é colocado como centro da focalização. Este personagem que é intencionalmente não nominado (Toumani Kouyaté), tem suas falas em um idioma desconhecido e não legendado. Assim sendo, assume-se que este personagem carrega consigo representações de suas origens e, ao mesmo tempo, a incompreensão de um dizer, que por ser ininteligível, se faz em silêncio, o silenciamento imposto ao povo negro, silenciamento este que se mantém presente estruturalmente até os dias atuais. Djamilia Ribeiro (2017), discorre sobre a usurpação das vozes negras, segundo a autora,

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. (RIBEIRO, 2017, p. 23)

Todavia, o personagem não se coloca em uma posição de submissão, o mesmo luta por sua liberdade, se rebela contra as diversas torturas que lhe impõem, pois, “no pensamento racista dos colonizadores, após a travessia do Oceano Atlântico negros e negras se tornariam dóceis escravos, e o plano arquitetado fracassou” (SOUSA *et al.*, 2011, p. 61). Do não ser nominado, de negar sua existência, tragado pelo anonimato, insurge o personagem a assumir um papel de liderança de seu povo (figura 2).

Figura 2: Líder dos escravizados se rebela contra correntes.



Fonte: *Printscreen* obtido através do *google* imagens.

Do mesmo modo, nota-se nos dizeres do capataz Jeremias (Fabrício Boliveira), “precisa ser quebrado”, os esforços do colonizador para que as torturas tirassem o desejo pela liberdade, por assim dizer, pela vida.

Na privação da liberdade e a violência cotidiana, expressa no rosto da personagem (figura 3), tem-se a representação da indignação, da dor, do intragável silêncio, mergulhado em um terrível e constante estado de melancolia, pois

[...] Essa tristeza, batizada de banzo, era um estado de depressão psicológica que tomava conta dos africanos escravizados assim que desembarcavam no Brasil e seria uma enfermidade crônica: a nostalgia profunda que levava os negros à morte. (HAAG, 2010, p. 87)

Figura 3: Líder dos escravizados amarrado para ser espancado



Fonte: *Printscreen* obtido através do *google* imagens.

2.2. Virgílio (Vinicius dos Anjos)

Dentre as várias personagens do filme, tem-se virgílio (vinicius dos anjos). Virgílio, menino negro escravizado, nascido em solo brasileiro, surge em cena com a chegada dos novos escravizados africanos. Ele

expressa inquietante estranheza pelas marcas presente no rosto do líder recém-chegado (figura 4), demonstrando uma espécie de desconhecimento da cultura de seus semelhantes. Diante disso, surge a reflexão sobre a usurpação da memória negra, e questiona-se, “qual a importância da memória e das narrativas num país racista?” (cunha paz, 2019, p. 150). Para o autor o esquecimento das memórias negras é:

O esquecimento produzido sobre a escravidão, sobre a história, a memória e as heranças negro-africanas está longe de ser fruto de um acaso, é antes um projeto (CUNHA PAZ, 2019, p.23). Giselle Beiguelman (2019), em entrevista à Folha de São Paulo fala em “memoricídios”, isto é, um o esforço de produção de apagamentos, silenciamentos, morte da memória, tanto da memória da violência colonial, como a morte da memória das heranças e patrimônios negros ou qualquer traço que possa simbolizar ou potencializar uma resistência a partir do passado. (CUNHA PAZ, 2019, p. 151)

Figura 4: Virgílio demonstra desconhecimento com as marcas do líder dos recém-chegados.



Fonte: *Printscreen* obtido através do *google* imagens.

No desenvolver da trama cinematográfica, Virgílio e Beatriz (Luna Nastas) – segunda esposa de Antônio – se aproximam, inicialmente, de forma inocente. Pouco a pouco, Beatriz assume o papel daquela que demonstrará, na prática, o contraste existente entre senzala e casa-grande. Tal disparidade é ressaltada quando os dois encontram o corpo morto do líder dos recém-chegados, e Beatriz exclama, “nunca vi morto antes”, e Virgílio contrapõe, “eu já! muita morte aqui”. Dizeres que confirmam que

Ao perceber as classes sociais como construção sociocultural, desde a influência emocional e afetiva da socialização familiar, abrimos um caminho que esclarece nosso comportamento real e prático no dia a dia como nenhuma outra variável. (SOUZA, 2017, p. 9)

Imediatamente, o que se iniciou como uma relação infantil, começa a se moldar em outras formas, levando o romance ao foco parcial da

narrativa. Sabe-se que “as paixões não são propriedades exclusivas dos sujeitos (ou do sujeito), mas propriedades do discurso inteiro” (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 21), assim, é válido assumir que o ato vai além de uma simples relação, Beatriz reivindica a posse de seu corpo e, diferentemente de seu casamento, constrói uma relação romântica de forma consensual (figura 5) que culmina em sua gravidez.

Figura 5: Virgílio demonstra desconhecimento com as marcas do líder dos recém-chegados.



Fonte: *Printscreen* obtido através do *google* imagens.

2.3. Feliciano (Jai Baptista)

Paralelamente, Feliciano (Jai Baptista), é levado à casa-grande para que tenha relações sexuais de forma coercitiva com Antônio (figura 6). Logo, é trazido à tona representações acerca da hiperssexualização da mulher negra, este que é um dos tópicos que ganham força nos debates étnicos-raciais, como quando refletido sobre o termo mulata, como se a mulher fosse uma mula, além de animal-objeto, infértil, servindo apenas para o prazer, como explicado por Gonzáles (1984 *apud* SANTOS; SALES, 2018, p. 54), “O termo mulata é mais utilizado na versão feminina, deste modo carrega em seu sentido a objetificação do corpo da mulher negra brasileira, assim como a sua hiperssexualização”.

Como consequência dos repetidos estupros à Feliciano, a mesma engravida. O filho bastardo de Antônio, de pele branca e mãe negra, nascido em cativeiro e gerado pela crueldade e perversão colonial, nos remete a um antigo mito que compõe o imaginário intelectual brasileiro, o mito da democracia racial e miscigenação brasileira. Santos e Sales (2018), discorrem sobre a necessidade de romper os pilares que sustentam tal mito.

[...] considerando que o mito da democracia racial carrega de modo ideologicamente sofisticado a idiosincrasia eufemista responsável pela camuflagem do racismo na sociedade brasileira, há a necessidade em intensificar tanto as análises quanto as repercussões deste mito, assim como a necessidade de destituir o pilar de fundamentação histórica que legitima o

referido mito, especificamente no que tange as consequências para a mulher negra brasileira: objeto sexual na sociedade colonial caracterizada pelo sistema do patriarcado. (SANTOS; SALES, 2018, p. 42)

Figura 6: Feliciano acorda ao lado de Antônio.



Fonte: *Printscreen* obtido através do *google* imagens.

3. A carne mais barata do mercado é a carne negra

Por fim, Beatriz dá à luz ao seu filho com Virgílio, filho este que Antônio acreditava ser o pai. A criança nasce negra e Antônio, como um Aguirre tomado pela cólera dos deuses, direciona o seu ódio a todos à-queles de pele negra. Em desvario ele comete infanticídio com o filho de Beatriz e quando procura por Virgílio para matá-lo, se depara com Feliciano e a mata junto de seu filho (figura 7). Somente Beatriz e o filho recém-nascido de Feliciano são poupados por Antônio, os únicos de pele branca.

Evidenciando, assim, a terrível e histórica banalização dos homicídios contra a população negra desde os primórdios até os dias atuais, como explicado por Moura (2019, p. 1): “A grande quantidade de homicídios e agressões cometidas contra a população negra no contexto contemporâneo, apesar de ser surpreendente e brutal, não causa tanta comoção quanto deveria”. Quando se reflete sobre a relação da significância do discurso com a situação social contemporânea, dir-se-ia que

[...] o sentido dito e comunicado do texto (do feno-texto estruturado) fala e representa essa ação revolucionária que a significância opera, na medida em que encontra seu equivalente na cena da realidade social. Assim, por um duplo jogo: na matéria da língua e na história social, o texto se instala no real que o material e o histórico não se limita – enquanto significado a seu autodescrever ou a se abismar numa fantasmática subjetivista. (KRISTEVA, 1974, p. 11)

Figura 7: Antônio assassina Feliciano e Virgílio abraçados.



Fonte: *Printscreen* obtido através do *google* imagens.

4. Considerações finais

Após a exibição do filme no Festival de Brasília, um acalorado debate se construiu. Dentre as principais reivindicações, estava o fato de que os personagens escravizados não recebiam o devido protagonismo na obra. Todavia, é possível observar tal característica não somente como uma escolha de perspectiva por parte da diretora do filme, Daniela Thomas, mas sim, como uma representação da realidade, pois é sabido que nenhuma obra ficcional diverge em totalidade do verídico.

Isto posto, a sociedade brasileira passa por um momento delicado, o obscurantismo e a violência – física ou não – se tornam corriqueiros. Para debatermos possíveis soluções para todas as nuances desta violência, precisamos primeiro debater como tais violências são vistas, e por assim dizer, representada. Logo, necessita-se realizar a ruptura dos pilares que permitem a manutenção destas perversidades excludentes para com a população negra. Para isso, é imprescindível o esforço – seja este do meio artístico ou do meio acadêmico – para a reconstrução da imagem da realidade colonial.

“Vazante” (2017) é construído com uma proposta ousada, o filme nos apresenta um ciclo horrendo, que se inicia e se finaliza com a morte. O fato de ser um filme em preto e branco corrobora para a melancolia presente, um filme que é ausente de qualquer forma de felicidade, também é ausente de qualquer cor, afora o branco, cinza, preto. Pois, o que se enxerga é uma realidade horrível, a exemplo do segundo casamento do tropeiro Antônio, uma relação incestuosa e pedofílica que, assim como no caso de Feliciano, acontecia de forma coercitiva.

O filme, também, é repleto de alterações rítmicas, que contraba-

lanceiam entre a calma da do campo (como nas cenas em que o único foco de cena é o balançar da rede de Antônio) e a explosão colérica de Antônio/violência do cativo. Desta maneira, observa-se as relações de imposição de poder naquele contexto.

Portanto, analisar a representatividade do negro em “Vazante”, é analisar a marginalização deste ser que teve o seu protagonismo usurpado de forma violenta. Teve sua voz silenciada e o seu passado apagado com seu próprio sangue. Uma vez que ao traçar uma narrativa anticolonial, não se deve atentar os olhares unicamente ao que se fala, ao que se mostra, mas como se fala, como se mostra, podendo assim, afirmar a legitimidade do filme de Daniela Thomas através dessa perspectiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUMONT, Jacques. *A imagem*. São Paulo: Papirus, 2006.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. São Paulo: Nova Fronteira, 1994.
- CUNHA PAZ, Francisco Phelipe. Memória, a flecha que rasura o tempo: Reflexões contracoloniais desde uma filosofia africana e a recuperação das memórias usurpadas pelo colonialismo. *Problemata*, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 147-66. [s.n.], 2019, Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49127>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- DELEUZE, Gillies. *Cinema 1 – A imagem – movimento*. São Paulo: 34, 2018.
- GATO, Mateus. Cativo das Brancas: sobre o filme Vazante de Daniela Thomas. *Afro-Latin American Research Institute*. Harvard University, 2017. Disponível em: <https://alari.fas.harvard.edu/news/cativo-das-brancas-sobre-o-filme-vazante-de-danielathomas-por-mateus>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- GOMES, Juliano. A fita branca. *Cinética*. 18 set. 2017. Disponível em: <http://revistacinetica.com.br/nova/a-fita-branca/>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1982.
- GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das paixões: dos estados de coisas aos estados de alma*. São Paulo: Ática, 1993.

HAAG, Carlos. A saudade que mata. *Pesquisa Fapesp*, [s.l.], n. 172, junho de 2010.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à Semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MOURA, Isabella Vieira de. *Para morrer basta estar vivo, ou ser negro*: análise do valor político da vida negra à luz da necropolítica e a reação do Movimento Black Lives Matter. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Uberlândia, [S.l.], 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26539>. Acesso em: 21 ago. 2021.

NASCIMENTO, Genio de Paulo Alves; EDUARDO, André de Paula. Joaquim, Vazante e O nó do diabo: a herança da escravidão (re)vista pelo cinema brasileiro. *Rumores*, [s. l.], v. 14, n. 27, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/Rumores/issue/view/11557>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RIBEIRO, Djamilia. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Gyne Gessyka Pereira; SALES, Sandra Regina. A Mulher Negra Brasileira, Miscigenação e o Estupro Colonial: O mito da democracia racial e o reforço de estereótipos racistas e sexistas. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 31, n. 1, p. 40-61, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/41554>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SOUSA, Andréia Lisboa de; LIBANIA, Celeste; SOUZA, Edileuza Penna de; ALMEIDA, Rosane Pires de. Ancestralidade e diversidade na travessia do oceano atlântico. In: SOUZA, E.P. de. *Negritude, cinema e educação*: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 60-8 (v. 1)

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso*: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SCHWARCZ, Lilia. Vazante é um filme repleto de passado. *Folha de São Paulo*, 12 out. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/10/1926284-vazante-mostra-um-presente-repleto-de-passado.shtml>.

VERBO SUPORTE “HAVER” NO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM UMA PERSPECTIVA CONSTRUCIONAL

Bismarck Zanco de Moura (UFRJ)
dezanco@hotmail.com

RESUMO

Discutem-se, neste trabalho completo, propriedades funcionais e textuais associadas ao uso de construções com o verbo suporte “*haver*” em diferentes gêneros e domínios textuais do português brasileiro. Em seguida, é feito o mapeamento dessas estruturas sintáticas em uma perspectiva construcional da gramática do português, onde se acreditam existir duas microconstruções, uma que exprime estado e outra, evento.

Palavras-chave:

Funcionalismo. Construções gramaticais. “*Haver*” suporte.

SOMMARIO

In questo lavoro scritto, vengono discusse le proprietà funzionali e testuali associate all'uso di costruzioni con il verbo di supporto “*haver*” in diversi generi e domini testuali del portoghese brasiliano. Quindi, queste strutture sintattiche sono mappate in una prospettiva costruttiva della grammatica portoghese, dove si ritiene che ci siano due microcostruzioni, una che esprime lo stato e l'altra, l'evento.

Parole chiave:

Funzionalismo. Costruzioni grammaticali. “*Haver*” supporto.

1. Introdução

Este trabalho completo, desdobramento de uma dissertação de mestrado, não só apresenta, objetivamente, os resultados de uma investigação acerca das propriedades estáveis associadas ao uso de construções com o verbo suporte “*haver*” em diferentes gêneros textuais do Português Brasileiro contemporâneo, mas também propõe o tratamento dessa unidade da linguagem em uma visão linguística construcional (Cf. GOLDBERG, 1995). Assim, tem-se por objetivos a descrição de aspectos sintático-semânticos, bem como textual-discursivos e a proposição da gramática de construções dos falantes do PB ao empregarem “*haver*” na estruturação de predicados complexos, em usos como o que segue abaixo:

(1) “Há uma tendência em redução do número de casos policiais ou o excesso é somente de boletins de ocorrências registrados pela população?” [Editorial, O diário, 2016].

Instâncias da construção *haver* + *SN* são compostas do verbo su-

porte “haver”, instrumento morfossintático envolvido na construção do predicado, e de sintagmas nominais, que são incorporados àquele, configurando o sentido do todo. O conjunto formado por esses componentes, verbal e nominal, o predicador complexo, passa a ser interpretado, ou, nos termos de Neves (2002), “redefinido”, como uma única unidade lexical. Assim, a perífrase “há uma tendência” tem o estatuto de uma única unidade lexical.

Há, por parte do verbo suporte “haver”, dependência de constituintes adjacentes com função “predicante”. O termo “tendência” é o termo do qual o suporte “haver” depende. Exibem extensão de atuação relativamente alta, o que aumenta seu caráter instrumental, uma vez que o verbo suporte da sequência dispõe da possibilidade de combinação com elementos auxiliados de diferentes configurações semânticas, sintagmas não verbais abstratos, como “ênfase”, em (2) e eventivos, como “menção”, em (3), embora todos sejam inanimados e não tão diversos, em termos de configuração sintática, porque admitem apenas sintagmas nominais, como se nota abaixo:

(2) “Nota-se uma mudança na ordem de representatividade das categorias, uma vez que no primeiro período houve ênfase no discurso voltado para a área da Saúde e no último, uma preocupação eminentemente pedagógica, tendência esta também identificada por Freire (2007)”. [Artigo científico, Arquivos em movimento, 2015].

(3) “Em segundo lugar, nos anos de 2005, 2009 e 2011, apesar de haver a presença de trabalhos com mais de um autor, não houve menção ao fato de estes trabalhos serem frutos de grupos de pesquisa ou com a presença de financiamento”. [Artigo científico, Arquivos em movimento, 2014].

Embora este estudo esteja concentrado na categoria suporte, geralmente, as gramáticas tradicionais descrevem o verbo “haver” em apenas duas categorias, a de principal e a de auxiliar, como nos usos abaixo:

(4) “Mesmo havendo focos de desperdício tanto nos investimentos quanto na área de educação, não parece razoável imaginar que o saneamento estrutural das finanças públicas comece por estas áreas, principalmente no atual contexto de crise”. [Artigo de opinião, Carta Capital, 2016].

(5) “Durante 20 anos, diz a proposta, todas as despesas públicas serão corrigidas de um orçamento para o outro apenas com base na infla-

ção do ano anterior. Não haverá aumentos reais”. [Artigo de opinião, Carta Capital, 2016].

(6) “Por isso, lutamos há séculos em condições desiguais para sobreviver e conquistar a cidadania”. [Artigo de opinião, Carta Capital, 2016].

No uso (1), o verbo “*haver*” manifesta-se na categoria de suporte de categorias gramaticais, cabendo ao “*tendência*” o papel de núcleo sintático-semântico da predicação. Por meio das características até aqui descritas, pode-se verificar que as construções com verbos suportes são “*estruturas em auxiliarização*”, assim como os clássicos verbos auxiliares (apesar do diferente escopo de atuação)”. É oportuna a visão que também é partilhada por outros autores, conforme se pode observar do fragmento abaixo, em que é apontada a natureza auxiliar de um componente dessas construções

É justamente no caráter auxiliar revelado na atribuição de estatuto predicante a uma forma, de partida, não-verbal e na marcação morfológica de certas categorias gramaticais tipicamente associadas à classe dos verbos (tempo, modo, aspecto, número e pessoa) que está a motivação para a designação de verbo suporte. (MACHADO VIEIRA, 2014, p. 103)

Em (4) – (6), entretanto, “*haver*” é empregado na mais frequente categoria linguística abordada nas salas de aula de língua portuguesa, a de principal. Do ponto de vista do significado, estudos relacionam-nos aos valores de existência, como em (4); ocorrência, como em (5); e tempo, como em (6). Os exemplos (7) e (8) são, normalmente, listados entre os usos auxiliares, entretanto, *há*, entre esses, uma categoria híbrida, que ainda não passa por todos os parâmetros de auxiliaridade de (MACHADO VIEIRA, 2004), ou seja, não é um auxiliar verbal prototípico, o que pode ser percebido até pelo significado que assume no domínio dêontico. O item (8), portanto, é um semiauxiliar modal. Não se perca de vista que os auxiliares prototípicos do português são os veiculadores de tempo.

(7) “Cáceres era líder da comunidade lenca. Em abril de 2015, havia obtido o Prêmio Goldman de Meio Ambiente, o máximo reconhecimento mundial para atividades de meio ambiente”. [Artigo de opinião, Carta Capital, 2016].

(8) “O bacharel de Tietê há de inspirar, nos adeptos, seu estilo de ênfase empolada, de mesóclises pernósticas e de um primarismo rudimentar”. [Artigo de opinião, Caros amigos, 2016].

Assim, essa análise de alguns contextos interacionais em que esse

verbo é usado permite observar que esse item exhibe, no português do Brasil, comportamento multifuncional. Além de predicador e auxiliar, pode ser verbo suporte, marcador temporal (MACHADO VIEIRA, 2008) ou “elemento instrumental formador de expressões adverbiais de tempo” (PAIVA, 2010).

Além desse verbo exercer o papel de predicador, uso em que assume os papéis relativos à projeção da predicação e à organização da configuração semântica e sintática de um enunciado (MACHADO VIEIRA, 2004, p. 66), ele pode ser empregado, na elaboração de predicadores complexos, como elemento gramatical, na categoria dos verbos suportes, como prova a possibilidade de equivalência/alternância pelo predicador “Tende-se” (a).

A introdução desse elemento linguístico, nesse novo contexto de uso, é concebida, neste estudo, como resultado da atuação de um processo de gramaticalização (*no continuum de predicador a verbo suporte*) a partir do qual, em certos usos, “*haver*” migra da categoria de verbo lexical e vai adquirindo propriedades gramaticais, características de elementos que pertencem à categoria dos verbos suportes.

2. Objetivos e hipóteses

Listam-se a seguir os seguintes objetivos que este trabalho intenta responder.

(i) Verificar, com relação aos aspectos textuais, em que modo de organização do discurso, gênero textual e domínio discursivo as instâncias da construção com “*haver*” suporte ocorrem, bem como identificar em quais são mais produtivas.

(ii) Detectar em que padrão modo-temporal essas estruturas estão fixadas.

(iii) Quanto ao ambiente, onde essas instâncias ocorrem, analisar se são usadas na presença de elementos atratores e em qual posição sintática do enunciado suas ocorrências são mais produtivas.

(iv) Identificar, com relação aos aspectos morfosintáticos da estrutura, que tipo de perífrase é mais produtiva, prototípica ou não prototípica, e verificar as possíveis configurações formais do elemento não verbal predicante sobre o qual o verbo suporte opera.

(v) No que concerne aos aspectos funcionais, deseja-se investigar qual é a natureza semântica do elemento nominal incorporado, bem como o modo como o autor está envolvido no discurso, com o emprego de instâncias da construção com o verbo suporte “*haver*” e também que tipos de considerações são feitas com essas e, principalmente,

(vi) Sistematizar as microconstruções e/ou (sub)esquemas construcionais de *haver* + SN.

Entre as hipóteses, mencionam-se as seguintes:

(i) As ocorrências sejam mais produtivas em sequências textuais narrativas, e no domínio discursivo acadêmico.

(ii) Acredita-se que elas sejam mais produtivas no pretérito perfeito do indicativo.

(iii) Quanto ao contexto sintático, é provável que ocorram com atores em posição imediatamente anterior e no início de período.

(iv) Com relação à configuração formal, acredita-se que sejam mais produtivas ocorrências de perífrases não prototípicas, instanciadas, mais especificamente, por elementos nominais a que se antepõem artigos intervenientes.

(v) Quanto às propriedades do significado, cogita-se que sejam mais frequentes elementos inanimados do tipo evento, que a construção sirva à apresentação de dados/fatos, sem a presença da opinião do autor e se relacione, no enunciado, à expressão de conteúdos mais específicos.

Revisão em dois autores renomados

Discurso abaixo sobre o tratamento reservado ao verbo “*haver*” em duas obras renomadas da língua portuguesa, uma de natureza tradicional, que assume indiretamente a existência de verbos suportes, sob o rótulo blocos conglomerados, e uma obra descritiva mais recente que assume a existência da categoria dos verbos suportes.

Rocha Lima (1997) define o verbo como “palavra que expressa um fato, uma contencimento: o que se passa com os seres”. Adiante, sem mencionar qualquer exemplo, afirma que os verbos são a parte da oração mais rica em variações e acidentes gramaticais, os quais permitem a expressão de modo, tempo, número, pessoa e voz. Além da definição desse autor contemplar apenas a propriedade semântica das unidades dessa classe, ela ignora a existência de frases nas quais não há fato ou aconte-

cimento algum, como nos predicados nominais, “Pedro é doente” ou “Pedro está doente” (ROCHA LIMA, 1997, p. 238).

Na descrição dos predicados, Rocha Lima (1997) aponta algumas propriedades das construções com verbos suportes, ao definir o predicado de tipo verbo-nominal ou misto. Segundo o autor, trata-se de um predicado que contém dois núcleos, bem como as construções perifrásticas, um dos núcleos do predicado verbo-nominal é um verbo de variada transitividade, intransitivo ou transitivo, e o outro núcleo é um nome, denominado predicativo. Assim, embora reconheça a possibilidade de um nome se associar a um verbo, partilhando com ele a função de núcleo da predicação, o autor, em seção reservada ao estudo dos complementos verbais, restringe-se a identificar essas estruturas, denominando-as de “conglomerados”.

Rocha Lima (1997, p. 250), ao tratar do que concebe como “casos controversos de objeto indireto”, denomina de “conglomerados” os blocos estruturados em verbo +objeto direto que possuem equivalência com formas verbais simples (ter medo ~ temer, ter amor ~ amar; fazer guerra ~ guerrear e pôr freio ~ refrear). Não há descrição para os predicadores complexos (“haver” suporte + sintagma nominal predicante).

Na abordagem desse gramático, as construções em análise, como em “Haverá crescimento do índice populacional em todas as regiões do mundo” e em “Houve uma antecipação da vinda do presidente Copez a esta CPI. Fica difícil a gente indagar sem ter informações”, nas quais “haver” opera como verbalizador, respectivamente, dos nomes “crescimento” e “antecipação”, receberiam tratamento insatisfatório, que se limitaria à sua categorização como “conglomerado”, principalmente, pela possibilidade de permuta pelas formas verbais simples “crescerá” e “antecipou-se”. Soma-se a isso o fato de o autor categorizara parte nominal do conglomerado como “objeto direto” e, assim, relegar um papel decerto modo secundário/obscuro (porque derivado da predicação de um verbo) a esse constituinte na estruturação da predicação.

Na “Gramática do Português” de Eduardo Raposo *et al.* (2013), há uma seção que se concentra no estudo dos verbos leves, outra nomenclatura para os verbos suporte, como também utilizam as autoras acima. Os autores afirmam que esse tipo de verbo existe em número pequeno na língua portuguesa e, entre eles, incluem dar, fazer e ter, também apontados por eles como os verbos mais representativos. Ao longo do texto, os autores descrevem não só características, mas também propriedades de

construções com verbos suportes.

Dentre as características das construções com os verbos leves, são citadas pelos autores (i) a existência de relação semântica da estrutura perifrástica (verbo suporte + SN) com verbos plenos de mesma estrutura morfofonológica, “Os miúdos deram animação à festa (~ animaram)”;

“Os alunos fizeram um resumo da lição (~ resumiram)” e “A Ana teve lucro com todo o processo (~ lucrou)”;

(ii) a atuação de um processo de esvaziamento semântico sobre o verbo suporte, a partir do qual, em alguns enunciados, eles aparecem desprovidos de seu sentido descritivo básico.

Nos enunciados acima, os autores revelam que não persiste, respectivamente, os sentidos plenos de transferência material, em dar; de criação material, em fazer e de posse, em ter e (iii) a impossibilidade de os verbos suportes funcionarem sozinhos como predicadores, o que torna obrigatória a seleção de um constituinte de natureza nominal com que formarão um predicador complexo. Nos exemplos acima, extraídos dessa obra, os verbos dar, fazer e ter apoiam-se, respectivamente, nos nomes “animação”, “resumo” e “lucro”.

Além de características, os autores mencionam propriedades das construções com verbos suportes, uma delas consiste na possibilidade de paráfrase da sequência verbo leve + constituinte nominal por verbo morfológicamente relacionado ao núcleo nominal, como se pode verificar em teve lucro por lucrou, o que, inclusive, segundo esses autores, reforça a ideia de que o centro da predicação nessas sequências é o elemento de natureza nominal e não o verbal. Os autores observam ainda que há construções com verbos suportes em que a paráfrase não é viável, como em “O Zé teve sorte” ou “É preciso dar corda ao relógio”, predicções complexas que não encontram formas plenas correspondentes.

Outra propriedade diz respeito ao papel do verbo leve na predicação, que tem, como afirmam os autores, relevância, apesar de não serem os centros. O processo de esvaziamento da carga semântica dos verbos leves é parcial, o que se atesta pelo fato de essa unidade preservar as propriedades de seleção argumental do verbo pleno correspondente. Assim, o verbo dar é quer no uso pleno, quer no uso como verbo leve um predicador de três lugares.

Além de conservar a propriedade relativa à seleção argumental do verbo pleno correspondente, os verbos suportes impõem suas próprias restrições semânticas sobre o sujeito, distintas das que apresenta nos em-

pregos como plenos, o que, para os autores, é indício de forte contribuição semântica na formação do predicador complexo. Os autores exemplificam essa propriedade de seleção semântica com as estruturas “O João/O vento empurrou a Maria (com toda a força)” e “O João/*O vento deu um empurrão à Maria (com toda a força)” (Raposo et al., 2013, p. 1216) e explicam que os verbos leves podem atribuir papéis temáticos diferentes dos que os verbos simples morfologicamente relacionados atribuem.

Assim, eles afirmam que a agramaticalidade da sentença “*O vento deu um empurrão à Maria (com toda a força)” deve-se ao fato de a perífrase “deu um empurrão” só ocorrer com sujeito [+humano] e com o papel temático de agente, enquanto o verbo simples admite sujeito [-humano] com papel de causa, “O vento empurrou Maria (com toda a força)”.

A última propriedade listada refere-se ao fato de os verbos leves serem sensíveis às propriedades aspectuais da expressão nominal, conforme se observa em “* O João fez um espirro barulhento”. Segundo os autores, o verbo leve fazer não permite associação com elemento nominal que denote um evento instantâneo, como “espirro”, mas pode se combinar com nomes que derivam de verbos que denotam processos, como em “O João fez uma corrida impressionante”.

Após abordar essas propriedades, os autores, à guisa da conclusão, comparam os verbos leves com outros tipos de verbos. Dizem que, assim como os verbos plenos, os verbos leves contribuem para a organização da predicação da frase, característica que não é partilhada pelos verbos auxiliares, “A Joana foi condenada a três anos de prisão”; nem pelos copulativos, “a Joana é inteligente”. Ao comparar a predicação, eles reconhecem que os verbos leves se diferenciam dos plenos, porque se combinam com um elemento nominal, enquanto estes não o fazem.

Em seção extra, os autores afirmam que há autores que consideram os verbos de sentenças como “O noticiário pôs as cheias em destaque”, com características de verbos leves. Embora utilizem outros enunciados, aqui apenas esse será focalizado, a fim de que se possa compreender as razões pelas quais atribuem ao verbo pôr características de verbos leves. Afirmam que uma dessas razões é a alternativa de ocorrência do constituinte predicativo “em destaque”. Esse constituinte pode seguir imediatamente o verbo, comportamento exibido nas estruturas perifrásticas de verbo leve e elemento nominal.

Outra razão é a alteração do sentido básico, nesse caso, pôr deixa de veicular movimento espacial, embora, assim como os verbos leves, também preserve parte do significado. Os autores dizem que, nessa sentença, é descrita uma ação causal que implica mudança de estado e não de lugar. A última semelhança com os verbos leves reside na possibilidade de paráfrase do verbo pôr com um constituinte predicativo por uma forma simples, “destacar”.

3. Referencial teórico-metodológico

Goldberg (1995) afirma que podem constituir construções gramaticais itens isolados ou estruturas formadas por dois ou mais elementos. Ela propõe que tanto aqueles quanto estas devem conter correspondência de forma e significado/função. Para ela, a existência das construções, esquemas abstratos, não dependem dos elementos que as constituem, isto é, das unidades gramaticais e lexicais que as preenchem.

Segundo a autora, a elaboração de construções gramaticais (esquemas) e nestas uma associação de formas com determinados sentidos surgem, a partir das experiências vivenciadas pelos usuários da língua. As construções seriam, então, formas de conceptualizar as ações do mundo. Os usuários participam de contextos comunicativos que os levam a gerar essas construções e as relacionar a um significado. Goldberg (1995) propôs a representação de experiências humanas básicas por meio de esquemas. Segundo ela, esses esquemas auxiliam na compreensão dos sentidos das expressões linguísticas, além de já conterem, independentemente dos elementos que os instanciam, significado próprio. Para a autora, o sentido total da construção resulta da compatibilização do significado da construção com o dos itens lexicais que as compõem.

A formação de construções gramaticais de uma língua pode envolver, segundo Goldberg (1995), pareamentos com diferentes níveis de organização e de complexidade estrutural, desde os elementos mais típicos do nível lexical, passando pelo nível morfológico até o sintático, ao qual ela atribui o maior grau de complexidade. Essa tendência em incluir unidades de diferentes níveis num só modelo de gramática demonstra a visão da autora de que o léxico e a sintaxe não são considerados níveis que contêm unidades estanques, mas polos de um *continuum* de complexidade, o *continuum* léxico-sintaxe.

Pinheiro (2015, p. 167) afirma que “todas essas unidades estão re-

unidas em uma espécie de ‘léxico expandido, um léxico de construções’”. Pode-se perceber que, para essa autora, as unidades básicas de qualquer língua são construções gramaticais. Nessa perspectiva, essas se diferenciam apenas quanto ao grau de preenchimento e de complexidade, assemelhando-se quanto ao fato de serem pareamentos convencionalizados, uma vez que são partilhados pelos usuários, no uso.

Entende-se que há na gramática pareamentos de forma-função envolvendo construções com verbos suportes, cuja representação mais geral seria: Vsuporte + elemento não verbal – predicador de um estado de coisas no mundo biossocial. No casadas instâncias que se compatibilizam com microconstruções do tipo *haver* + SN, a função discursiva relaciona-se à expressão, principalmente, de predicacões de eventos e estados, cujos conteúdos envolvem impessoalização discursiva, a depender do preenchimento dos lot SN. Machado Vieira (2014) afirma que as construções com verbos suportes são uma das unidades para predicar que estão disponíveis aos usuários do português:

É possível observar, [...], que os falantes se valem das construções com verbo suporte produtivamente no Português e que o fazem para, entre outras finalidades, refletir padrões do pensamento humano culturalmente estabelecidos, exprimir sentidos que não são (ou, pelo menos, não são tão facilmente) expressos mediante outras formas linguísticas, produzir e compreender novos predicadores complexos, promover interação social ou coerência textual (MACHADO VIEIRA, 2014, p. 121)

Na abordagem construcional de gramática, as estruturas linguísticas são diferenciadas em termos de grau de complexidade. Não havendo qualquer diferença entre uma palavra como “menino” e um padrão abstrato de voz passiva, por exemplo, no qual se verifica uma espécie de regularidade sintático-semântica (SUJ AUX V part. AP). A única diferença entre essas é o fato de que aquela é mais preenchida e menos complexa estruturalmente e esta é menos preenchida, isto é, tem *slots* mais abertos e maior complexidade interna.

Para Traugott & Trousdale (2013), as línguas são compostas de pareamentos. Esses são unidades simbólicas convencionais de forma (expressão fonológica, prosódica e/ou morfossintática) e significado (informações semânticas, pragmáticas, discursivas ou funcionais), que estão na mente dos usuários. Os usuários de uma língua conhecem diversos esquemas, subesquemas e microconstruções e os relacionam a diferentes formas linguísticas, processo de domínio da língua que pode promover, por conta de mecanismos de mudança como analogização/analogia e neanálise, a formação de novas estruturas associadas a novas funções, o

que se vem chamando de construcionalização (mudança na forma e na função). Também nesse processo pode dar-se mudança ou na forma ou na função de um padrão construcional (mudança construcional). Nesse caso, não se tem um novo pareamento (um novo nó na rede de padrões construcionais interligados). No caso de construcionalização, tem-se um novo pareamento.

Além da concepção de que a língua é composta por construções gramaticais, são princípios básicos da abordagem construcional (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013) a relação direta entre a sintaxe e a semântica, a crença de que a língua é um sistema cognitivo, a existência de uma rede de nós e de ligações entre esses, mediante relações de polissemia, extensão metafórica, herança, parte-todo e instanciação (Cf. TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013: 59-62) e a influência do uso na formação da estrutura da língua.

O intuito desta pesquisa é, então, sistematizar as microconstruções e/ou (sub)esquemas construcionais que lhe conferem o estatuto gramatical de *operandum* auxiliar de verbalização (MACHADO VIEIRA, 2001) e o significado abstrato de marcar informações gramaticais. Essa abordagem construcional parte de uma constituição dos dados que se deu mediante a coleta em diferentes gêneros textuais, distribuídos por três domínios discursivos: acadêmico, jornalístico e conversacional. Fizeram parte do domínio acadêmico os gêneros resumo, artigo e tese; do gênero jornalístico, crônica jornalística, editorial e artigo de opinião, já o gênero conversacional foi composto apenas por entrevistas. Todos esses textos abordavam assuntos de temáticas diversas: política, economia, história, saúde, ciência. Consultaram-se 554 textos (orais e escritos).

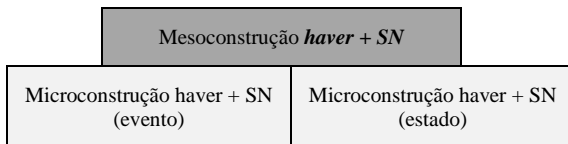
As amostras de ocorrências da construção com “*haver*” suporte detectadas permitiram que se definissem como grupos de fatores a examinar: (a) modo de organização do discurso, (b) gênero textual e domínio discursivo, (c) tempo e modo verbal, (d) presença e posição de elemento atrator no período, (e) posição da construção verbo-nominal no período, (f) tipo de perífrase (e a configuração estrutural do elemento não verbal), (g) natureza semântica do sintagma nominal incorporado, (h) grau de envolvimento do autor na expressão do enunciado e (i) tipo de consideração. A partir dos fatores, examinou-se a amostra tendo-se obtido os resultados abaixo, que serviram para a proposição de dois padrões construcionais com “*haver*” suporte no português brasileiro contemporâneo.

RESULTADOS DA ANÁLISE FUNCIONAL

Grupos de análise	Resultados
Modo de organização do discurso	exposição
Gênero textual e domínio discursivo	tese/dissertação, entrevista e artigo acadêmico – domínio acadêmico
Tempo e modo verbal	Presente e do pretérito perfeito do indicativo,
Presença e posição de elemento atrator no período	Presença dos atratores (Não, que)
Posição da construção verbo-nominal no período	Posição não inicial
Tipo de perífrase	120 prototípicas x 138 não prototípicas
Natureza semântica do sintagma nominal incorporado	Inanimado evento
Grau de envolvimento do autor na expressão do enunciado	Apresentação de um fato/dado ou algo, em que não há a expressão de opinião do autor.
Tipo de consideração	136 genérica x 122 específica

4. Análise construcional

Foi possível perceber que *haver* + SN é uma construção gramatical com propriedades definidas na gramática do PB, que se distribui em duas microconstruções:



a. Esquema parcial de “*haver*” suporte no PB

(a) Padrão de Microconstrução I:

Microconstruções de [*haver* + SN predicante] predicador complexo impessoal que servem à expressão de predicções de estado ou acontecimento ou estados de coisas não dinâmicos:

- (9) “Há necessidade de mudança estratégica, de posicionamento e comando. Não é somente “mudar por mudar”, mas estabelecer os pontos essenciais da mudança, com visão de planejamento estratégico e atitudes com pontos cirúrgicos precisos”. [Editorial, O diário, 2016].
- (10) “Não há dúvida de que toda a tecnologia disponível para o controle da lisura do processo eleitoral representa importante avanço, mas que, por si só, não é suficiente. A última palavra

cabera sempre ao eleitor que pode – com seu voto – impedir que políticos descompromissados com o bem comum consigam chegar a postos de comando das cidades brasileiras”. [Editorial, O diário, 2016].

(b) Padrão de Microconstrução II:

Microconstruções de [*haver* + SN predicante] predicador complexo impessoal que servem à expressão de predicções de ação ou processo, ou seja, estados de coisas dinâmicos:

- (11) “Optou-se por esse período de tempo em função do desmembramento e então, criação do GTTCC em 2005, conforme mencionado, e porque em 2012 houve a realização do último CONBRACE8 cujos anais estavam disponíveis para a realização deste levantamento”. [Artigo científico, Arquivos em movimento, 2014].
- (12) “Os resultados na aplicação desses métodos foram satisfatórios, pois houve produção de materiais didáticos, proporcionando o aprendizado de alguns conceitos relacionados à tabela periódica e seus elementos ajudando a superar obstáculos em relação ao conteúdo”. [Resumo, SBPC, 2015].

5. Considerações finais

Esta análise evidencia, em linhas gerais, que perífrases com verbo suporte “*haver*” constituem predicadores verbo-nominais complexos que (i) são acionados em diferentes domínios discursivos, gêneros textuais, modalidades de expressão; (ii) exibem geralmente as propriedades formais basilares de perífrases do mesmo tipo com outros verbos suportes (embora funcionalmente revelem algumas diferenças em comparação a estas); (iii) podem entrar numa relação de comparabilidade funcional com predicadores cognatos pleno e (iv) resultam de microconstruções que se organizam numa rede de construções de predicação complexa que pressupõe dois subesquemas construcionais impessoais com que “*haver*” se compatibiliza: um que envolve um SN predicante do tipo evento dinâmico e outro que envolve um SN do tipo estado.

Em estudo posterior, pretende-se como desdobramento deste trabalho e após ampliação dos dados observar a configuração funcional de

cada microconstrução detectada, além de cruzar fatores de análise e investir em experimentos de percepção e usos, buscando-se descrever a morfossintaxe do verbo “haver”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHISHMAN, Rove L. de O.; ABREU, Débora Taís. *Construções com verbos-suporte: Propriedades gramaticais e discursivas*. Linha D'Água. São Paulo, 2014. (V. 27)

GOLDBERG, A. E. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago, The University of Chicago Press, 1995.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos S.. Perífrases verbais: o tratamento da auxiliaridade. In: VIEIRA, S.; BRANDÃO, S. (Orgs). *Morfossintaxe e ensino de Português: reflexões e propostas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

_____. Haver, ter ou fazer na expressão de tempo decorrido. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Orgs). *Português Brasileiro II: Contato linguístico, heterogeneidade e história*. 1. ed. Niterói: UFF, 2008. (V. 1)

_____. Idiomaticidade em construções com verbo suporte do Português. *Soletas. Revista do departamento de Letras da FFF/UERJ*, v. 18, 2014.

NEVES, M. H. M.A delimitação das unidades lexicais: o caso das construções com verbos suporte. In: _____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002, p. 189-206.

OTHERO, G. de A.; KENEDY, E. (Orgs). *Sintaxe, sintaxes – uma introdução*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PAIVA, Maíra. Há muito tempo atrás: Um estudo sobre haver + nome com valor temporal. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ. Dissertação de Mestrado, 2010.

PINHEIRO, Diogo. Sintaxe Construcionista. In: OTHERO, G. de A.; KENEDY, E. (Orgs). *Sintaxe, sintaxes – uma introdução*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva *et al.* (Orgs). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. (V. II)

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 44. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SARAIVA, E. A construção TEM-SE no Português brasileiro escrito: uma análise sociofuncionalista. Dissertação (Mestrado) – UFRJ, 2013.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; TROUSDALE, Graeme. *Constructionalization and Construction changes*. Great Britain: Oxford University Press, 2013.

**VICISSITUDES DA LITERATURA E DA VIDA REAL:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM OS DOZE
TRABALHOS DE HÉRCULES**

Ivonete Soares Nink (UFMS)
ivonetennink@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, será abordada a importância do ato de ler, a função da escola e do papel do professor na construção de andaimes para uma leitura satisfatória, contextualizada. Para desenvolvê-lo foram utilizados, como aportes teóricos, sobretudo, Bortone e Martins (2008), Bortoni-Ricardo (2012), Freitas (2012), Riter (2009), Souza e Serafim (2012), Mesquita (2012) e Cosson (2016). O objetivo é demonstrar a (im)possibilidade de transpor a literatura do imaginário para o real. O exposto surgiu do processo de acompanhamento da leitura do livro “Os doze trabalhos de héracles”, de Isabelle Pandazopoulos. Uma obra que fala sobre a mitologia grega, assunto, geralmente, bem acolhido pelos alunos. Ao desenvolver essa intervenção, o intento era provocar reflexões, ir além da decodificação de palavras, associar as missões recebidas por héracles aos resquícios delas na atualidade, enfim, auxiliar o aluno na produção de sentido do texto, comparando o real e o imaginário. Ao concluir, constatou-se que em “Os doze trabalhos de héracles” há caminhos que conduzem da imaginação à realidade, além de muitos conhecimentos, daí a relevância em mergulhar no texto para compreendê-lo, realizando uma leitura crítica e atenta às pistas deixadas pelo autor.

Palavras-chave:

Leitura. Mediação. Os doze trabalhos de Hércules.

ABSTRACT

In this work, the importance of the act of reading, the function of the school and the role of the teacher in the construction of scaffolding for a satisfactory, contextualized reading will be approach. To develop it were used, as theoretical contributions, mainly, Bortone and Martins (2008), Bortoni-Ricardo (2012), Freitas (2012), Riter (2009), Souza and Serafim (2012), Mesquita (2012) and Cosson (2016). The objective is to demonstrate the (im)possibility of transposing literature from the imaginary to the real. The above arose from the process of accompanying the reading of the book “The twelve labors of Hercules”, by Isabelle Pandazopoulos. A work that talks about Greek mythology, a subject generally welcomed by students. When developing this intervention, the intention was to provoke reflections, to go beyond the decoding of words, to associate the missions received by Hercules with the remnants of them today, in short, to help the student in the production of the text’s meaning, comparing the real and the imaginary. In conclusion, it was found that in “The twelve labors of Hercules” there are paths that lead from imagination to reality, in addition to a lot of knowledge, hence the relevance of diving into the text to understand it, performing a critical reading and attentive to the clues left by the author.

Keywords:

Mediation. Reading. The twelve labors of Hércules.

1. Introdução

A leitura, a escola e o professor são partes entrelaçadas e, até certo ponto, indissociáveis. A escola é a instituição definida por lei e por direito como ambiente propício e adequado para a educação formal acontecer. O professor é a pessoa capacitada para desenvolver com os estudantes habilidades para pensar de modo crítico a realidade. Entre as funções que compete à escola, no papel do professor, a leitura é um item essencial para o desenvolvimento das competências educacionais. O que se aprende na escola, o que é ensinado pelo professor, passa pelo caminho da leitura. Um problema em matemática, uma fórmula em química, um teorema, uma obra de arte, um mapa geográfico, dentre tantos outros assuntos, são situações que demandam atos de leitura. Ainda que não seja a leitura da palavra, o ato de ler se faz presente.

Não é sempre que uma criança chega ao ambiente escolar decodificando as letras. Quando isso acontece, não quer dizer que ela já sabe ler, afinal, nem sempre decodificar a escrita significa compreender o texto, produzir sentido. Ainda que um indivíduo realize uma leitura e saiba recontar o que leu, não significa que houve entendimento. É como assistir a um filme, contar o que está explícito na narrativa, mas não compreender a crítica, as denúncias, as lacunas, as provocações/reflexões apontadas pelo diretor ou autor da obra.

A função da escola é, nesse sentido, oportunizar ao aluno, por meio de atividades distintas, que ele alcance os níveis satisfatórios de leitura, dentro de cada etapa escolar e componente curricular.

[...] um trabalho eficiente com leitura requer que sejam exploradas habilidades e competências em determinados níveis, de forma que, conforme o aluno progrida na educação básica, essas habilidades e competências possam tornar-se mais complexas. (BORTONI-RICARDO, MACHADO; CASTANHEIRA 2010, p. 53)

As dificuldades precisam ser graduais, progressivas. Ao professor compete, sempre que possível acompanhar a as atividades propostas, oferecer o suporte necessário e instigar reflexões.

Em se tratando do componente curricular de Língua Portuguesa, a leitura é uma competência imprescindível, principalmente, ao que se refere à literatura. Para Cosson (2016, p. 26-7), “a literatura é um *locus* de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração”. Isso não é uma tarefa fácil, principalmente, quando o aluno apre-

sentar um nível de leitura muito abaixo do esperado para a etapa escolar a qual está vinculado. Provavelmente, quando for solicitado a leitura de um livro na íntegra, o auxílio do professor será indispensável para que haja compreensão do que foi lido. Desse modo, fazer o acompanhamento das atividades de leitura propostas é indispensável.

Nessa perspectiva, surgiu o trabalho aqui exposto: um relato de experiência a partir do processo de acompanhamento da leitura do livro *Os doze trabalhos de Hércules*, de Isabelle Pandazopoulos. Uma narrativa sobre a mitologia grega, assunto, geralmente, bem acolhido pelos alunos e com diversas possibilidades de trabalhos pedagógicos.

Ao selecionar este livro para trabalhar com 3 turmas do 7º ano, 105 alunos, do ensino fundamental II, em uma escola da rede pública do Estado de Rondônia, muitos caminhos foram percorridos, diversas atividades foram propostas, realizadas, abandonadas, repensadas, modificadas ao longo do processo, dentre essas, a que causou maior surpresa nos alunos, após as etapas de leitura, de compreensão, de rodas de conversas sobre o que estavam lendo, foi a última roda de conversa, a conclusão dos trabalhos sobre a leitura realizada.

Nessa atividade, a partir dos doze trabalhos realizados por Hércules, de palavras-chave pertinentes a esses desafios, foi estabelecida uma relação entre esses vocábulos e assuntos da contemporaneidade. Assim, eu, enquanto professora-pesquisadora, intervi para que os alunos visualizassem nos doze trabalhos de Hércules algo até então só imaginativo, mítico, para a maioria dos alunos, mais próximos à realidade deles. Uma extrapolação das linhas do texto, contextualização.

2. O fazer pedagógico e a leitura

Desenvolver atividades de leitura é algo que exige planejamento, objetivos, adequação à realidade e ao nível da turma. Não deve ser pretexto para cumprir o tempo “ocioso” nem mesmo ser algo relegado a um segundo plano.

Que a leitura seja vista como algo imprescindível na escola é sabido, possivelmente por ser uma instituição formal de ensino, com papel social de intervir positivamente na formação de indivíduos capazes de exercitar sua cidadania numa sociedade grafocêntrica, porém, seria ingênuo pensar que na escola todos os processos de leitura acontecem de forma satisfatória, alcançam os objetivos propostos, corroboram para a

formação de leitores críticos. Seguramente, ainda há muito a ser feito.

Embora a educação escolar tenha vasta tradição no estudo dos textos, nem sempre isso é feito de maneira aprofundada ou realmente esclarecedora. Atividades de leitura tradicionais nem sempre ajudam a conduzir discussões que tenham impacto sobre os discursos ou fomentem a criticidade. (RIBEIRO, 2018, p. 29)

Não basta escrever no quadro as páginas com a leitura a ser realizada pelo aluno, quais atividades sobre o texto devem ser realizadas e ao final anotar na lousa ou ditar as respostas “corretas” para os estudantes. As rodas de conversa sobre as leituras, as trocas de entendimentos sobre os textos, os debates, as discussões devem acontecer. Toda leitura deve resultar em aprendizagens, caso contrário torna-se sem sentido, um pretexto. Quando o aluno é instigado apenas a copiar e responder, transcrever as palavras do livro ou do professor, sem diálogo, certamente há um rompimento significativo na aquisição de novos conhecimentos.

A mediação pedagógica deve conduzir à discussão, ao debate, e não limitar-se à avaliação das opiniões. Deve contribuir para que o aluno entenda que ler não é apenas um processo de decodificação de palavras, frases e parágrafos, mas uma tensão constante de refazer, de repetir o que o autor denuncia, a partir da pontuação, da acentuação, da separação de ideias em frases, orações, parágrafos... (MESQUITA, 2012, p. 159)

Nenhum texto é produzido de forma despreziosa, sempre há muito a ser dito. Ninguém fala por falar, ninguém escreve por escrever, para não ser lido. As palavras não são ingênuas. O que está escrito não é a totalidade, é apenas o suficiente, indispensável, para se ter uma visão situada além, aquém da linearidade.

A leitura no ambiente escolar: lugar onde o aluno poderia ter o suporte necessário para a compreensão do que foi lido, é fundamental, principalmente, pela constatação, em minha prática docente, de que o maior desafio para a maioria dos alunos é estar diante de questões subjetivas e implícitas concernentes ao texto.

Para com Bortone e Martins (2008, p. 64), “muitas vezes temos de partilhar com o autor informações culturais e socialmente determinadas. Essas informações, embora não estejam explícitas, são compreendidas graças a nosso conhecimento de mundo”. Nem sempre os estudantes têm esses saberes. Às vezes, o desconhecimento do significado de alguns vocábulos, algumas palavras, dentro de determinado contexto, época, impedem que os alunos compreendam parte significativa da leitura. Daí a relevância de um fazer pedagógico eficaz.

Nas palavras de Souza e Serafim (2012, p. 41) a “leitura na escola precisa de muita reformulação: é necessário torná-la um objeto, sobretudo, social, um pouco mais livre do tratamento cristalizado, avaliativo e quantitativo dado pela escola”. Em outras palavras, é necessário que a escola oportunize e ofereça auxílio adequado ao aluno para que ele produza um sentido singular para a leitura realizada, compreenda o texto, e não enfoque tão somente a produção, a qualquer custo, de uma boa nota ao final da atividade de leitura. Tem mais valor o saber adquirido para o uso na vida do que os números impressos em um histórico escolar. Pena que alguns ainda não fizeram essa constatação.

Em atividades de leitura, as rodas de conversas, a exposição das respostas subjetivas, e, principalmente, o abandono de questionários superficiais ao final da leitura, esses que exigem apenas o explícito do texto, corroboram para um processo de leitura eficiente: uma troca de conhecimentos, na qual aluno e professor aprendem juntos. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2013, p. 25).

Para Souza e Serafim, “elaborar questões para permitir aos alunos perceberem as entrelinhas do texto é um ótimo recurso para desenvolver a compreensão leitora e deveria ser uma prática mais comum na escola” (SOUZA; SERAFIM, 2012, p. 41). É indispensável que as pessoas envolvidas com a educação, principalmente os professores, de qualquer componente curricular, tenham discernimento da importância da leitura e saibam que “a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias” (MOURA; MARTINS, 2012, p. 87).

O professor de Língua Portuguesa não pode mais ser responsabilizado por todos os déficits de leitura dos alunos. Cada docente tem uma parcela de contribuição. As descobertas científicas, os (f)atos históricos, os mapas políticos, as reflexões filosóficas, os trabalhos artísticos, as regras dos esportes, enfim, conteúdos de ciências, história, geografia, filosofia, arte, educação física, todos, envolvem leitura e, geralmente, não são assuntos pertinentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, então não há um “culpado”.

Quando a leitura é acompanhada, nos debates, nas trocas de ideias, nas avaliações qualitativas, em qualquer componente curricular, as fendas que permaneceram abertas durante uma leitura solitária ou mesmo

em sala, poderão ser fechadas, as lacunas preenchidas. Esse suporte compete aos professores de todas as matérias escolares.

3. Mitologia: a literatura do imaginário presente na vida real

A literatura é uma fonte inesgotável de conhecimento. Para Barthes (2013, p. 18-19), “a literatura abriga todos os saberes, caracteriza-se por ser enciclopédica e dá conta de todas as ciências, pois estão presentes no monumento literário, nunca inteiro nem derradeiro”. Em outras palavras, o texto literário tem muito a ensinar, tudo está nele, de modo explícito ou implícito. É “um baú de descobertas, em que inexistente uma interpretação correta, mas, sim, várias possibilidades de entendimento, desde que referendados ou justificados pelo texto” (RITER, 2009, p. 76).

Ao iniciar uma leitura despreziosa, em busca de diversão, descanso, entretenimento etc., e seleciona-se uma obra, por exemplo, de mitologia, quem o faz, geralmente, já sabe que encontrará uma narrativa, aparentemente, longe dos fatos reais, com personagens com poderes sobrenaturais, seres com características que transcendem os limites da natureza, enfim, uma literatura de situações “imaginárias”. Se a literatura abrange todos os saberes, como uma literatura com essas características pode atravessar do imaginário para a realidade? Ser objeto de conhecimento?

Para o leitor distraído, essa tarefa pode não ser tão simples, a leitura cumprirá apenas o propósito de passatempo. Ao realizar a leitura de um texto de mitologia é preciso saber que

Enquanto, na linguagem corrente, um *mito* designa uma coisa fantástica ou irreal, para os Antigos este termo tinha um significado objetivo, dinâmico, conceitual e em relação direta com a realidade. Em sua origem, todas as mitologias – egípcia, cretense, grega, romana, indiana, mesoamericana, nórdica etc. – tinham por objetivo fornecer uma explicação plausível para os fenômenos naturais e cósmicos: ciclos das estações do ano, do dia e da noite, da vegetação, da vida e da morte..., e para os fenômenos históricos. Mas essas mitologias também exerceram uma função moral, didática e iniciática durante milhares de anos. (JULIEN, 2002, p. 5) (grifo do autor)

Quando há discernimento de que nenhuma palavra é falada ou escrita sem um propósito comunicativo, compreende-se facilmente que todos os textos, inclusive os que fazem parte de uma categoria considerada, por alguns, como textos com situações e personagens imaginárias não es-

tão distantes na nossa realidade. Ainda hoje, os textos de mitologia podem ser utilizados para a compreensão, explicações, entendimentos de diversos fenômenos, nomenclaturas, condutas etc.

Através das narrativas mitológicas podem se extrair a filosofia e as concepções específicas de uma civilização, um povo ou uma época traduzidas em imagens, figuras, situações, relatos, aventuras, lugares ou abstrações. Além disso, dessas figuras saídas da imaginação dos mitógrafos antigos, podem-se extrair as profundas exigências da alma humana, os sentimentos, as aspirações e os sonhos daqueles que nos precederam. (JULIEN, 2002, p. 5)

Uma leitura realizada de modo desatento, sem provocações para reflexões, quando se trata de um leitor crítico em formação, pode resultar na ausência dessas percepções, desses entendimentos. Ao final da leitura, a produção de sentido do texto, de modo mais amplo, crítico, pode não ser atingida. Esses são apenas dois dos fatores dentre tantos outros que podem corroborar para esse desfecho. O conhecimento de mundo e/ou enciclopédico também desempenham funções extremamente relevantes.

Na atividade de leitura, mobilizamos, de início, a ação de reconhecer o que estamos lendo: palavras, conexões, relações entre palavras, frases e parágrafos. Se houver uma ruptura, pela impossibilidade de reconhecer o que está sendo lido, o resultado é a incompreensão. (FREITAS, 2012, p. 71)

Se as rupturas forem demasiadas, o leitor, possivelmente, não seguirá com a leitura. Dessa forma, é importante que os professores, grandes responsáveis pela formação de leitores críticos, auxiliem os alunos a irem além da decodificação das palavras. Dizendo de outra forma, construam andaimes. Isso é fundamental para a efetivação do objetivo da leitura.

Andaime é um termo metafórico, introduzido por Bruner (1983), que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 9)

A construção de andaimes, no ambiente escolar, quando envolve a leitura, é a mediação desse ato de ler: são os professores oferecendo auxílio, assistência, aos estudantes para que compreendam o que está sendo lido.

Quando o docente solicita uma leitura, primordialmente, ele deve conhecer a obra. É impossível imaginar como construir andaimes, para uma leitura com propósitos de aprendizagens significativas, se falta co-

nhecimento sobre o que está sendo lido. O membro mais experiente em sala, o professor, deve ser capaz de elencar os objetivos, definir os caminhos a serem trilhados, oferecer uma mediação da leitura satisfatória para que os conhecimentos que estão implícitos no texto sejam alcançados.

Em se tratando de mitologia, os professores sabem, ou deveriam saber, que os mitos “sobrevivem na raiz da maioria das palavras que utilizamos em nosso cotidiano!” (JULIEN, 2002, p. 5). Em outras palavras, a mitologia não faz parte apenas da literatura do imaginário, não está tão somente nas páginas dos livros, revistas, filmes, cartuns etc., ela faz parte da nossa realidade, está materializada em nosso cotidiano.

Dentro dessa perspectiva, Julien (2002, p. 5) menciona que: “os mitos são dotados de uma extraordinária vitalidade: eles nascem, vivem e evoluem com as épocas, os países, e sobrevivem com nomes ou aspectos diferentes”. Dito de outro modo, o que era transmitido de forma oral, antes do surgimento da escrita, hoje está presente em inúmeros meios de comunicação, em diversos suportes, tornou-se, inclusive, objeto de conhecimento, se atualizaram e, se utilizado de modo adequado, são importantes fontes de saberes. Cabe ao professor provocar reflexões nos estudantes para que isso aconteça.

4. *Relato de uma experiência: “Os doze trabalhos de Hércules”, de Isabelle Pandazopoulos*

Sou professora há 15 anos. Durante esse tempo, já lecionei para turmas de todas as etapas da educação básica, e também na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, ao iniciar o ano letivo, faço a seleção de quatro livros paradidáticos, um para cada bimestre. Eles são pensados e escolhidos para desenvolver trabalhos de leitura que complementem o livro didático e, também, para abordar assuntos diversos e necessários para a formação do estudante de forma integral.

Efetivar essa prática pedagógica sempre é um grande desafio: faltam livros, nem sempre os responsáveis pelos alunos, com poder aquisitivo para comprar as obras, compram os exemplares, há resistência dos próprios alunos em realizar as leituras. Os livros adquiridos pela escola, disponibilizados pela biblioteca, não são devolvidos no prazo estipulado. Enfim, não faltam fatores que, às vezes, provocam desestímulo para a execução dessas atividades de leitura. Contudo, isso, para mim, ainda, não foi razão para desistir. Assim sendo, sigo o relato.

Em uma escola da rede pública do Estado de Rondônia, ao trabalhar com 3 turmas do 7º ano, 105 alunos, do ensino fundamental II, fiz a escolha do livro paradidático “Os doze trabalhos de Hércules”, de Isabelle Pandazopoulos. Essa escolha foi baseada, principalmente, por ser um assunto recorrente nessas turmas, a meu ver, isso poderia ser algo que instigasse os estudantes para a leitura, tornar a atividade mais prazerosa, uma vez que eles sempre abordavam a mitologia grega, os heróis, os filmes que eram lançados com essa temática etc. Além disso, percebeu-se a possibilidade de contextualizar essa literatura apresentada, nesse caso, na ótica dos alunos, como algo totalmente fictício, imaginário, em realidade.

Assim sendo, um dos objetivos da mediação da leitura do livro sobre os doze trabalhos de Hércules foi provocar reflexões nos alunos para que eles percebessem associações com a ideia central de cada trabalho desenvolvido pelo herói e como essas missões ultrapassaram a escrita do texto e se mostram nos dias de hoje, os vestígios desses doze desafios “imaginários” na vida real.

Para este estudo, sobre essa experiência pedagógica, cabe salientar que não detalharei todas as atividades realizadas. O foco será na última, aquela que transpõe o texto literário do imaginário para a realidade: quando as provocações, realizadas em rodas de conversa, com os alunos, são feitas com o intuito de que eles façam associações entre as missões recebidas por Hércules e os resquícios delas na atualidade.

A narrativa sobre Os doze trabalhos de Hércules apresentado na obra de Isabelle Pandazopoulos (2018), conta a história de um herói da mitologia grega, Hércules, um jovem que é temido por possuir uma força prodigiosa e por ter acessos de fúria imprevisíveis. Em uma delas ele matou o professor Lino, a única pessoa que foi capaz de lhe ensinar a ler e a escrever, visto que o jovem era, até então, incapaz de manter a concentração, isso foi conquistado em troca de trechos das aventuras de Perseu contadas pelo professor. Devido a esse crime ele foi condenado por Zeus, o deus do Olimpo, a ficar distante do resto do mundo controlando seus acessos de fúria, até completar 18 anos.

Quando retornou para Tebas, 4 anos depois, participou de um confronto no qual seu pai, Anfitrião, foi morto. Na fúria, ele cortou ao meio o assassino e sentiu-se culpado, pois foi ele que incentivou o confronto. Diante da dor e tristeza de Hércules, o adivinho Tirésias decidiu contar a verdade sobre a sua origem: a verdade é que ele não era filho de Anfitrião.

Ao casar-se com Alcmena, mãe de Hércules, Anfitrião não pôde deitar-se com ela até que a morte de seus cunhados fosse vingada. Assim, após casar-se partiu para a vingança. Enquanto isso, Zeus apaixonou-se por Alcmena. Certa noite, tomou a aparência de Anfitrião, fingiu ter chegado da viagem e tornou-se o verdadeiro pai de Hércules.

Ao descobrir a suposta traição, Anfitrião quis vingança. Ateou fogo na própria esposa, em praça pública. Para apagar as chamas, Zeus mandou uma forte chuva e revelou a verdade sobre a noite. De fato Alcmena não teve culpa, foi enganada por Zeus. Ela sobreviveu e teve dois filhos, Hércules e Íficles, um filho de Anfitrião outro de Zeus.

Hércules herdou a força descomunal de seu pai e foi predestinado a matar todas as feras que ignorassem a justiça. Sua vida seria de muitas lutas, grandes dificuldades. Por um tempo ele tentou fugir de seu destino, casou-se com Mégara e teve dois filhos. Zeus, vendo que ele renegava a sua força, decidiu impor que ele cumprisse doze trabalhos.

Mesmo sabendo de seu destino, Hércules tentou viver como se não soubesse, porém Hera, a verdadeira esposa de Zeus, ainda sem perdoar a traição, fez com que Hércules, por meio da magia, matasse sua esposa e seus dois filhos. Quando despertou do encantamento, soube que não poderia fugir de seu destino e partiu para realizar os doze trabalhos.

Em sala de aula, para realizar as atividades de leitura sobre “Os doze trabalhos de Hércules”, de Isabelle Pandazopoulos, primeiramente houve a motivação: a obra foi apresentada pela professora-pesquisadora, juntamente com uma breve biografia da autora. Os alunos demonstraram grande interesse e, a maioria, ficou feliz com a escolha do livro, uma vez que alguns já comentavam sobre essa temática. Isso se repetiu nas 3 turmas do 7º ano.

Na sequência das atividades, aconteceram momentos de leitura compartilhada. Toda semana havia uma aula para que os alunos expusessem as suas percepções sobre o que estavam lendo. E, ao observar os comentários, a docente, responsável pela mediação da leitura, constatou que os alunos não mencionavam qualquer relação dos trabalhos de Hércules com a realidade: tudo estava no mundo da imaginação, do irreal, não ultrapassava as páginas do livro. O elo entre o que se lia e a realidade não era perceptível, ou mencionado, por nenhum leitor. Os comentários giravam em torno da força do herói, as criaturas enfrentadas, como ele vencida os desafios etc.

Concluído o tempo estipulado para a leitura do livro, 45 dias, realizou-se atividades escritas sobre o livro: interpretação, compreensão e produção de texto com um 13º desafio imposto a Hércules. Além disso, foi realizada uma dinâmica em sala, uma disputa entre grupos, para que respondessem a perguntas sobre o que foi lido. Essa atividade foi a que eles mais gostaram, seguida da invenção deles sobre um novo desafio proposto ao herói.

Para concluir os trabalhos com o livro “Os doze trabalhos de Hércules”, de Isabelle Pandazopoulos, os alunos foram convidados, cada turma em seu respectivo horário de aula, afinal eram 3 turmas de 7º ano, 105 alunos, a se deslocarem até o auditório da escola para uma roda de conversa sobre os trabalhos realizados pelo herói. Dessa vez, o objetivo para a atividade era que eles refletissem a respeito dessa literatura, das situações “imaginárias”, o resqúcio delas no cotidiano, na vida real.

Sobre o primeiro trabalho de Hércules, vencer o Leão de Neméia, os alunos foram instigados a refletirem, primeiramente, sobre o modo que ele venceu o desafio, como ele matou o leão. Até aqui, nenhum aluno havia feito a ligação entre a expressão, hoje utilizada nas artes marciais – o golpe mata-leão –, e a situação vivenciada nessa mitologia. Com a mediação eles conseguiram observar que a literatura, tida como imaginária, até então, estava presente no mundo real. Isso foi relevante para que o comportamento de Hércules também fosse questionado. Refletiu-se sobre a importância do planejamento, da paciência, da perseverança e, principalmente, educar a violência: nem sempre a força bruta vence, às vezes, é preciso uma estratégia, ser inteligente nas ações.

Acerca do segundo desafio, Matar a Hidra de Lerna, um monstro com 10 cabeças que vivia na água, outros assuntos puderam ser abordados, transpostos da imaginação para a realidade. As reflexões partiram sobre o quantitativo de cabeças da criatura associados aos 9 pecados capitais, detalhadamente explicados: ira, orgulho, vaidade, inveja, avareza, medo, gula, luxúria e preguiça. Na luta, cada vez que Hércules decepava uma das cabeças da criatura, outras duas nasciam no lugar. Ele precisou usar o fogo para queimar as chagas e impedir o crescimento dessas cabeças, entretanto a última, a 10ª, que por um instante passou a fazer parte do próprio herói precisou ser aprisionada em um buraco. A partir daí, os debates realizados com os alunos instigavam para a percepção de que os 9 pecados capitais podem surgir a qualquer momento no ser humano, por isso a 10ª cabeça, o próprio ser humano, precisa manter, de alguma forma, essas características sob controle. Ainda sobre a Hidra, outra associ-

ação com a realidade pôde ser feita considerando o “hidrante”. Características e particularidades do objeto foram observadas em fotos, previamente selecionadas.

No terceiro desafio, Hércules foi destinado a matar o Javali de Erimanto: criatura ruim, sem limites, que sentia prazer em devastar tudo ao seu redor. Nesse viés, os alunos foram incitados a relacionar essa criatura ao ser humano. As opiniões e discursos foram bem distintos, principalmente, no que diz respeito aos limites impostos pelos seus responsáveis. Para alguns, assim como a neve representou o limite, uma barreira de contenção para o monstro, momento em que esse foi impedido de devastar tudo ao seu redor e capturado por Hércules, eles também precisam ser controlados para não fazerem coisas erradas, outros discordaram totalmente. A maioria compreendeu a importância dos limites e asseguraram que isso ajuda para que se transformem em pessoas boas, não delinquentes.

Ao abordar o quarto trabalho de Hércules que consistia em capturar a Corça, um animal sagrado, com pés de bronze, ou seja, inalcançável na corrida, e chifres de ouro, portadora de imensa sabedoria, as reflexões partiram sobre a espera que o herói precisou fazer para se aproximar do animal. Os estudantes foram provocados a pensar na aproximação entre as pessoas, usar a situação “imaginária” da história e transpor para a realidade. Dessa forma, afirmaram que ninguém precisa prender uma pessoa para ter ela por perto, basta conquistá-la, aproximar-se com sabedoria, ter paciência, sem correria, respeitando o outro.

Em relação ao quinto trabalho, expulsar os pássaros do lago Estínfalo e ao sexto, limpar os estábulos do Rei Augias, o debate girou em torno de saber a hora de agir, usar a inteligência ao invés da força, bem como a importância dos trabalhos manuais. Cada fato narrado foi contextualizado com situações reais e os alunos manifestaram suas opiniões de acordo com seus valores sociais.

Ao chegar ao sétimo trabalho, Hércules precisava capturar o touro de Creta: um animal que não foi sacrificado pelo rei Minos, conforme as ordens do deus Poseidon e, por isso tornou-se extremamente furioso e assolava todo o reino de Creta. Antes disso, seduziu a mulher do rei, a qual gerou um monstro, o Minotauro. Sobre esse desafio, as reflexões foram, basicamente, conduzidas pelos próprios alunos. Sem muita instigação, eles queriam falar sobre a desobediência a Deus: a questão religiosa foi muito debatida. Dessa vez, a literatura “imaginária” tornou-se “real”, de

modo espontâneo. Os leitores expuseram suas crenças.

O egoísmo e a barbaridade foram os assuntos mais debatidos em relação ao oitavo trabalho de Hércules. Nesse ele deveria capturar as quatro éguas que pertenciam a Diomedes: um rei cruel que alimentava esses animais com carne humana, a dos estrangeiros. Isso, na fala dos alunos, jamais aconteceria na realidade, somente sob magia alguém faria isso. Entretanto, por meio da mediação, a professora-pesquisadora provocou os estudantes a olharem a situação por outra perspectiva, pensar nos trabalhadores que se sujeitavam a levar os estrangeiros até as éguas e servi-los de alimento. Esse foi um ponto bastante importante para a transposição do imaginário para a realidade. Os alunos apreenderam e discursaram sobre a exploração de pessoas, enquanto umas exploram outras são exploradas, de diversos modos: usam o que você tem de melhor, não retribuem nada, só querem pra si, se aproveitam e não respeitam o outro.

Nesse momento da mediação da leitura, nessa roda de conversa, os alunos já não precisavam de tanta instigação para tornar as situações imaginárias em realidade. Assim, o assunto sobre as *fake news*, algo muito atual, logo surgiu no debate acerca do nono trabalho de Hércules. Nesse ele deveria ganhar de bom grado o cinturão da rainha das Amazonas, Hipólita. Essa, ao conhecer a história do herói, tirou o cinturão e o entregou ao viajante. Mas, Hera, a esposa de Zeus, acompanhava tudo e, furiosa, tomou a forma de uma das Amazonas, apareceu ao grupo e convenceu-as de que Hércules tinha vindo para raptar a rainha. Logo, as Amazonas atiraram contra Hércules e quase o matou. Hipólita, sabendo de sua inocência, entrou na frente e morreu para salvá-lo. Os alunos apresentaram suas concepções em relação às informações que, quando passadas com maldade ou sem conhecimento da veracidade dos fatos, podem ter resultados irreparáveis, inclusive acabar com a vida de uma pessoa.

No décimo trabalho, Hércules deveria levar a Euristeu os mil bois que estavam sob a guarda do monstro gigante Gerião. Para realizar o feito, antes precisou enfrentar um cão com duas cabeças, extremamente mau, e o pastor, Euritião. Após vencer essas três criaturas, enfrentou a missão árdua de levar os bois até seu dono. Diante desse desafio, pouco explorado pelo livro, apenas um parágrafo, os alunos não demonstraram muito interesse. Por mediação da professora-pesquisadora os alunos foram convocados a pensar sobre os problemas do nosso dia a dia, como podemos superá-los, sem jamais pensar em desistir, ter persistência.

Hércules, para cumprir o 11º trabalho, precisava roubar as maçãs

de ouro do jardim das Hespérides, mas a localização era desconhecida. Por isso, o herói teve que abandonar a força e convencer Atlas, um dos Titãs que fizera guerra aos deuses, condenado a sustentar nos ombros o peso do céu, fosse pegar as maçãs enquanto ele cumpria a sua condenação. Ao lembrar esse episódio, os alunos não tiveram dificuldade em transpor o ato de segurar o céu, algo imaginário, para o peso das dificuldades da vida real. Outro ponto relevante nas discussões foi a necessidade de ajuda. Os alunos expuseram que ninguém vive sozinho. Por mais forte, corajoso e guerreiro, qualquer pessoa, inclusive um herói, precisa de auxílio. Também foi momento de falar sobre a função de um livro-atlas.

No último trabalho realizado por Hércules ele precisava capturar o cão de Hades, Cérbero: animal com três cabeças, guardião do inferno. Esse desafio, ao ser retomado, favoreceu discussões sobre força, inteligência e resolução de dificuldades. Além disso, a religiosidade, o medo da morte e do inferno fizeram parte do debate. O golpe mata-leão também foi lembrado. Enfim, na conclusão da roda de conversa, os alunos já faziam rápidas associações entre todos os doze trabalhos realizados por Hércules e o que estava na literatura mitológica, imaginação, era transposto para a vida real.

5. *Palavras finais*

Ao concluir, constatou-se que em “Os doze trabalhos de Hércules”, de Isabelle Pandazopoulos há caminhos que conduzem da imaginação à realidade, além de muitos conhecimentos, daí a relevância em mergulhar no texto para compreendê-lo, realizando uma leitura crítica e atenta às pistas deixadas pelo autor.

Assim sendo, acredita-se que os objetivos elencados para as atividades pedagógicas, especialmente a última, foram cumpridos. Demonstrou-se para os alunos que dentro do texto havia espaço para implicitudes, que as entrelinhas tinham inúmeros discursos, portanto era insuficiente decodificar o texto. Era preciso aprender com cada trabalho realizado pelo herói, ver além da “superficialidade” do escrito. Nenhum desafio proposto foi escolhido ao léu. Toda missão era uma provocação, um chamado ao leitor para reflexões. “Daí, a necessidade de o professor não pensar as atividades apenas como fruição, mas também como possibilidade de conhecimento reflexivo e conseqüentemente, de qualificação de seus alunos e de si mesmo.” (RITER, 2009, p. 54).

As percepções de situações que partem de um mundo imaginário e dialogam com a vida real podem não ser observadas quando o leitor está em formação, daí a importância da mediação da leitura, da construção de andaimes. O elo entre o texto “imaginário” e a realidade precisa ser construído. Para Cosson (2016, p. 28), “o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto. E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores”.

Além disso, como menciona Riter (2009, p. 97), “a palavra literária [é] formadora de cidadãos críticos, de pessoas melhores. Acredito também que a escola tem papel relevante neste sentido, já que há ainda no Brasil muitos lares nus de livros e de leitura”. Essa nudez, quando coberta pelo ambiente, precisa ser trabalhada em todas as suas potencialidades. Cada instante de troca de aprendizagens, cada atividade significativa, certamente contribuirá para a formação de leitores críticos.

É inadmissível que a escola, em pleno século XXI, exija leituras silenciosas para conter o “barulho” em sala de aula, ou somente em casa, sem nenhum debate, sem troca de ideias, sem diálogos, para, no final do bimestre, realizar uma avaliação sobre os nomes das personagens, o espaço da narrativa, o nome do autor, as datas mais importantes, o clímax e o desfecho. Itens que com uma breve pesquisa na *internet* o aluno já terá material suficiente. Uma leitura sem fins específicos, com pouca aprendizagem, na maioria das vezes, simplesmente, para cumprir com um projeto de leitura estabelecido pela escola.

Enfim, concluo este estudo com a certeza de que a prática docente precisa ser problematizada, refletida, diariamente, e para que se possa extrair os aprendizados, isso é compreender que a formação é um processo contínuo. Cada vez que uma experiência docente é avaliada, questionada, colocada em dúvida, os equívocos praticados poderão ser amenizados em uma próxima aplicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*. São Paulo: Cultrix, 2013.

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do Ensino*

Fundamental. São Paulo-SP: Parábola, 2008. 176p.: (Coordenação: Stella Maris Bortoni-Ricardo)

BORTONI-RICARDO, Stela Maris *et al.* (Orgs). *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 6. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S.M. *et al.* (Orgs). *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 65-85 (Cap. 3)

JULIEN, Nadia. *Minidicionário compacto de mitologia*. Trad. de Denise Radonovic Vieira. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2002.

MESQUITA, Deise Nanci de Castro. Mediação pedagógica: leitura e escrita na escolarização básica. In: BORTONI-RICARDO, S.M. *et al.* (Orgs). *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 131-59 (Cap. 6)

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, S.M. *et al.* (Orgs). *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 87-112 (Cap. 4)

PANDAZOPOULOS, Isabelle. *Os doze trabalhos de Hércules*. Porto Alegre: L&PM, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

RITER, Caio. *A formação do leitor literário: em casa e na escola*. 1. ed. São Paulo: Biruta, 2009.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de. SERAFIM, M. de S. A mediação da Leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a leitura das palavras. In: BORTONI-RICARDO, S.M. *et al.* (Orgs). *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 19-41 (Cap. 1)

**WHATSAPP: FERRAMENTA EXITOSA
PARA O ENSINO REMOTO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Mirian Nichida (IFTO)

miriannichida@ifto.edu.br

Paula Jucá de Sousa (IFTO)

paulajuca@ifto.edu.br

Fernando Morais Rodrigues (IFTO)

fernandomorais@ifto.edu.br

RESUMO

Neste contexto de pandemia do Covid-19, onde o ensino e aprendizagem mais do em qualquer época vivida, a internet é a grande âncora para manter a engrenagem da educação. De forma que, neste relato de experiência, o *WhatsApp* se tornou uma ferramenta viável e acessível para a aprendizagem da língua portuguesa. Cope e Kalantzis (2015; 2020) aponta meios de desenvolver os Multiletramentos por meio da tecnologia, do letramento digital, do ensino por design, através da multimodalidade para a produção de quadrinhos para esse trabalho. No aplicativo de mensagens, se desenvolveu atividades e avaliações da disciplina mencionada na turma de agrimensura, do primeiro ano do Ensino Médio Integrado para o 2º bimestre/2020, no Instituto Federal do Tocantins (IFTO), do *campus* Palmas. Assim, enfrentamos desafios sociais e econômicos, de um novo jeito, reinventando a maneira de viver, lutando para nos manter exercitando a mente, dando continuidade ao processo de aprendizagem. Diante desse panorama, os autores acima propõem uma aprendizagem engajada, participativa para favorecer o ensino/aprendizagem. De modo que se promoveu uma maneira fácil de acessibilidade, assim, pode-se obter uma experiência exitosa para os discentes. Da turma em questão, analisando de forma qualitativa, 86,3% dos alunos(as) executaram a atividade avaliativa formativa colaborativa, os demais apresentaram fatores de impedimento pela localidade ou financeiro.

Palavras-chave:

Aprendizagem. Multiletramentos. Língua portuguesa.

ABSTRACT

At this time of the Corona virus pandemic, where teaching and learning more than at any time lived, the internet is the great anchor to keep the education gear. So, in this experience report, WhatsApp has become a viable and accessible tool for learning the Portuguese language. Cope and Kalantzis (2015; 2020) points out ways to develop Multiliteracies through technology, digital literacy, teaching by design, through multimodality in the production of comics for this work. In it, activities and assessments of the discipline mentioned in the surveying class, for the first year of integrated high school, were developed at the Instituto Federal do Tocantins (IFTO), in the Palmas campus. Thus, we face social and economic challenges in a new way, reinventing the way of life, fighting to keep us exercising the mind, continuing the learning process. In view of this panorama, the authors above propose an engaged, participatory learning

to favor teaching / learning. So that an easy way of accessibility was promoted, thus, a successful experience for the students could be obtained.

Keywords:

Learning. Multiliteracies. Portuguese language.

1. Introdução

Esse trabalho trata do panorama do ensino/aprendizagem da disciplina de língua portuguesa durante o primeiro semestre letivo logo no início da pandemia do Covid-19. Ela nos colocou em um contexto em que utilizar as tecnologias para fomentar o processo educativo digitalmente, tornando remotamente a via quase que unicamente viável e acessível para manter a engrenagem do processo de aprendizagem ativo em turmas de ensino médio, no IFTO/Palmas.

A nova escola do grupo New London abarca esse contexto que ainda estamos por colocar o uso das tecnologias digitais de forma a promover a formação de um cidadão que possa ser atuante nas diversas comunidades nas quais convive, como um time onde compartilham de afinidades em seu grupo, sejam elas quais forem. Pois, as pessoas coabitam vários mundos: casa, trabalho, estudos, suas afiliações, seus interesses, enfim, sua identidade está multifacetada e se faz crucial que as pessoas possam habitar nesses mundos diversos navegando de um contexto social a outro, sendo flexíveis e capazes de articularem com suas identidades se, assim, participarem em um diálogo contribuindo e aprendendo com o novo e o desconhecido (Cf. COPE; KALANTIZIS, 2005).

Ultimamente, as redes sociais têm se tornando um recurso tecnológico para o ensino. Trabalhos como de Aragão e Dias (2016), Lira (2015) mostram que os Sites de Redes Sociais (SRS) possuem potencial pedagógico e podem ser explorados para desenvolver atividades, especialmente para aprendizagem de línguas, sejam elas nativas ou estrangeiras.

Diante de tantas vantagens no uso dos SRS, ou o uso de ambientes virtuais, para o ensino/aprendizagem, os recursos de mensagens vinculadas pelo WhatsApp são uma das possibilidades de comunicação por textos multimodais das redes sociais e, de acordo com:

O significado potencial, o significado-recurso capacidade, de construções multimodais é o produto lógico, de forma multiplicada dos sentidos, das capacidades dos sistemas de recursos semióticos constituintes. Consequentemente, a especificidade e precisão que é possível com um texto de imagem é muito maior do que o que é possível com o texto sozinho ou

apenas com a imagem. (LEMKE, 2002, p. 304)

Perante essa realidade, onde convivemos com a popularidade dos SRS podemos afirmar que deixamos de ser seres humanos isolados para nos transformarmos em uma rede que se comunica usando os recursos semióticos. Através da mediação da *internet*, conseguimos estar em contato, ao mesmo tempo, com muitas pessoas, sem limitação de tempo e espaço, principalmente pelas redes sociais, trocando mensagens em vários formatos multimodais.

Desse modo, optamos pelo *WhatsApp* para ser um dos meios para assim conduzir os alunos mantendo-os ativos em suas atividades escolares durante esse período atípico desse processo. Assim, a aplicação dos Multiletramentos conforme Cope e Kalantzis (2005; 2015; 2020) foi uma alternativa viável para essa nova maneira de conduzir a aprendizagem para os discentes. O *WhatsApp*, um aplicativo de mensagem, fez o papel de ferramenta para o ensino. Esse aplicativo está em um ambiente virtual, no sentido de que virtual é o “Que é feito ou simulado através de meios eletrônicos.” O meio eletrônico pelo qual se permite utilizar o *WhatsApp* é um aparelho de celular, especificamente, do tipo *smartphone*. Ainda podendo-se conectar pelo computador, ou *tablet* mesmo assim, sendo necessário manter o celular ligado e nas proximidades de um com o outro.

Através dele, pode-se relacionar com quem se deseja, estando em qualquer lugar onde seja possível conectar-se à *internet*. A interação vai depender do objetivo que se almeja, e geralmente são baseados no interesse de um se relacionar com outro. Por meio desse aplicativo, estamos enviando ou recebendo textos, imagens e vídeos de um lado a outro lugar do globo, com a característica especial de ser, muitas vezes, material produzido por um usuário da *web 2.0*. Para quem posta uma mensagem em uma rede social é irrelevante se o destinatário mora numa casa ou prédio ao lado, em outra cidade, ou estado, ou para o outro lado do nosso planeta. De acordo com Leffa e Freire (2013), a distância encurtou-se. Quando recebemos uma mensagem de uma pessoa, nem sabemos onde ela está, se em casa, no trabalho, no aeroporto, num hotel, num ônibus ou mesmo numa sala de aula.

De acordo com o IBGE (2020), entre os objetivos do acesso à *internet* está o envio e recebimento de mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos sendo o *WhatsApp* o principal deles, apontada por 95,7% das pessoas com 10 anos ou mais de idade que utilizaram a rede, no ano de 2018. De modo que em 99,2% dos domicílios com acesso à *internet*, o celular era usado com esse propósito.

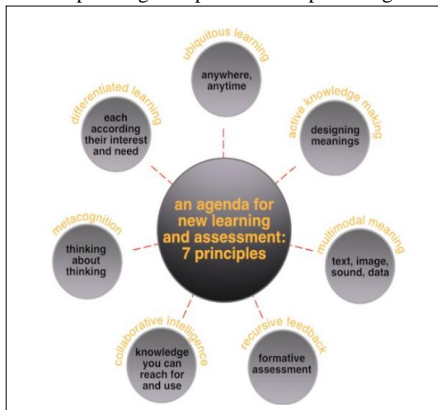
A popularidade do *WhatsApp* é enorme no Brasil, dos 2 bilhões de usuários, estima-se que mais de 120 milhões venham do nosso território. O número é impressionante, segundo uma pesquisa recente do Panorama Mobile Time/Opinion Box, o *Whatsapp* está instalado em 99% dos celulares dos brasileiros.

Isso significa que, quando comparado com outros apps de mensagens, o uso do *WhatsApp* no Brasil é disparado o maior nessa mesma pesquisa. Afinal, aponta que o *Facebook Messenger* está presente em apenas 79% dos celulares brasileiros, seguido pelo *Instagram* e pelo *Telegram*. Outro número impressionante foi que em janeiro de 2020, o *WhatsApp* atingiu a marca histórica de 5 bilhões de instalações na *Google Play Store*. Além disso, numa pesquisa realizada recentemente pelo Grupo Croma revelou que 59% dos brasileiros deixam o *app* na tela inicial do smartphone, isso é mais uma prova de que, para a maioria dos brasileiros, o *WhatsApp* virou o principal canal de comunicação móvel possível.

2. Metodologia

Estando ciente do contexto do ensino da Língua Portuguesa e de que minha prática pouco atraía meus alunos para se interessarem pelo conteúdo, embebida na reflexão de como mudar esse quadro desestimulante, tanto a mim, como aos discentes com os quais me envolvi, deixei-me experimentar e desenvolver atividades formativas, realizadas colaborativamente, em grupos de 3 ou no máximo 5 discentes, e aliadas às dimensões dos Multiletramentos por meio da pesquisa ação. Para tanto, os alunos (as) envolvidos cursavam o ensino médio integrado em Agrimensura, do primeiro ano, para conclusão do 2º bimestre do ano de 2020. A partir de meados de março as aulas migraram para o sistema remoto, fazendo o uso das tecnologias a via quase que única para atuar perante o quadro pandêmico que nos encontrávamos. O *Moodle*, como já havia sido utilizado para o Ensino a Distância na instituição, foi a plataforma utilizada.

Figura 1: 7 Princípios: Agenda para a nova aprendizagem e avaliação.



A sistemática que constituiu esse trabalho foram “Os 7 princípios da Agenda para a Nova Aprendizagem e Avaliação”, de acordo com a figura acima: *Ubiquitous learning* – Aprendizagem Úbica, *Active Knowledge Making* – Ativar o Conhecimento Fazendo, *Multimodal meaning-Significado Multimodal*, *Recursive Feedback* – Feedback Recursivo, *Collaborative Intelligence* – Inteligência Colaborativa, *Metacognition* – Metacognição, e a *Differentiated Learning* – Aprendizagem diferenciada (Cf. COPE,B.; KALANTZIS, M., 2020, tradução nossa). De maneira que o aplicativo *WhatsApp* se mostrou uma ferramenta viável para fins pedagógicos por possibilitar a aplicação desses princípios a saber.

3. Metodologia

Para o desenrolar desse relato de experiência, de acordo com B. Cope; M. Kalantzis (2020), a aplicação do conjunto de sete princípios da figura acima, pode potencializar a aprendizagem, no caso a da língua portuguesa. De acordo com a imagem apresentada, iniciando pelo princípio da Aprendizagem Úbica, ela pode acontecer *anywhere* – em qualquer lugar e há qualquer instante. Por essa razão, para esse trabalho executamos a atividade avaliativa pelo *WhatsApp* e no *Moodle* foi postado os conteúdos e vídeos explicativos para a disciplina pelo fato de que esses meios proporcionam a viabilidade de serem acessados não importando o local que se esteja, ou o momento. O único impedimento seria o acesso à internet.

A seguir, o princípio de **Ativar o Conhecimento Fazendo**, conforme B. Cope; M. Kalantzis (2020), *designing meaning* – projetando significado trouxe sentido para a aprendizagem, por trazer acontecimentos da própria vida para potencializar e praticar conhecimentos, para esse caso, da língua portuguesa. Associando ao princípio do significado pela multimodalidade, faz com que os recursos de texto, imagem, som e dados propiciem a aprendizagem. De modo que para a atividade avaliativa solicitada aos discentes foi elaborar quadrinhos sobre a temática focando no momento presenciado e relacionado ao Covid 19. Logo, o uso das imagens nos quadrinhos fez parte do processo de aprendizagem que se desenvolveu a multimodalidade trazendo os textos e imagens dos quadrinhos, juntamente com as falas elaboradas pelos participantes do grupo.

De acordo com Van Leeuwen (2010), a comunicação é realizada por meio de uma ação semiótica e multimodal, praticada muitas vezes pela fala, outras vezes, através do olhar, pelas atuações ou pelo contato físico. Para os autores, uma teoria da comunicação demanda lidar com um trabalho semiótico que considere três aspectos fundamentais: em primeiro lugar, a interação social e o intercâmbio em torno do significado; em seguida, os recursos para a produção de significados (os modos e suas possibilidades); e, por último, as condições e os meios para a disseminação do significado (a mídia e suas potencialidades). Nesta execução da atividade avaliativa a interação social ocorreu ao realizar o proposto com seus pares, nos grupos constituídos conforme a preferência de relações de cada aluno(a). De mesma forma, ocorreu o intercâmbio em torno do significado quando ambos os componentes do grupo de trabalho vivenciavam o momento da pandemia e trocaram suas experiências em prol da criação do quadrinho. estavam os quadrinhos foi o gênero explorado para o desenvolvimento da multimodalidade através da criação e personagem e falas em torno das vivências de cada grupo.

Além disso, segundo Cope e Kalantzis (2005; 2015), a Prática Situada (*Situated Practice*) em consonância com esse viés é a imersão em práticas significativas de aprendizagem, pois os alunos aprendem melhor quando estão imersos e interagindo com versões que se baseiam no uso de modelos disponíveis e estejam relacionados com o mundo da própria vida, suas origens e experiências passadas ou do dia a dia. Desse modo, o papel dos professores, como pessoas que já dominam certas práticas de aprendizagem e de vida, é auxiliar os aprendizes a angariar suas experiências anteriores e atuais, tanto da vida acadêmica, quanto da vida pessoal, para orientá-los a integrarem essas experiências para o processo de a-

prendizagem.

Depois, através do princípio do **feedback recursivo**, *formative assessment* – avaliação formativa se possibilitou inúmeras oportunidades para a formação da aprendizagem. Pois, os alunos (as) utilizaram a língua portuguesa para usar e expressar suas experiências sobre o momento da pandemia. Dado isso, para os autores dos Multiletramentos, Cope e Kalantzis (2005), o conhecimento humano deve ser aplicado na prática, principalmente se situada em contextos socioculturais, devido ao fato de que

[...] Tal conhecimento é complexamente ligado à capacidade de reconhecer e agir sobre padrões de dados e experiências, um processo que é adquirido apenas através da experiência, uma vez que os padrões necessários são muitas vezes fortemente ligados e ajustados ao contexto, [...]”⁹² (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 42) (tradução nossa.)

Dessa forma, para favorecer a aprendizagem, o professor deve preparar os alunos pela experiência educacional, contextualizando as práticas de linguagem através de ações que proporcionem oportunidades de pô-las em prática. Conseqüentemente, o uso de dispositivos móveis torna-os meios para potencializar e atrair os aprendentes, devido às experiências e demandas do mundo moderno.

Na figura abaixo os(as) alunos(as) no primeiro quadrinho revelaram suas reflexões acerca de suas relações tanto sociais como familiares, reconhecendo os valores sentimentais das suas ligações afetivas, e vínculos parentais, dando valor aos momentos saudosos. Pois, o isolamento social nos afastara socialmente. No segundo quadrinho, eles(as) concluíram que a busca por informação é uma das armas mais poderosa para se prevenir e se protegerem da doença viral. No último quadrinho, declararam que a benevolência é uma aliada para o enfrentamento ao Covid-19, suscitando a empatia perante posicionamentos da sociedade egoísta. Assim, reconheceram que solidariedade, confiança e cooperação são aliados ao enfrentamento da pandemia. Observem:

⁹² “Such knowledge is inextricably tied to the ability to recognize and act on patterns of data and experience, a process that is acquired only through experience, since the requisite patterns are often heavily tied and adjusted to context, [...]”

Figura 2: Produção de alunos(as) do primeiro ano do ensino médio integrado-IFTO/Palmas.



O próximo princípio, a **inteligência colaborativa**, *Knowledge you can reach for and use* – o conhecimento pode ser atingido e usado. A atividade avaliativa foi proposta a ocorrer em grupos para que uns colaborassem com os outros e aplicassem o conhecimento da língua portuguesa aqueles já adquiridos e outros aplicados na atividade que envolveu produção textual. Assim como outros conhecimentos a exemplo o uso de ferramentas para a produção do quadrinho por meios digitais gratuitos disponíveis para tanto.

Para aplicar os conceitos dos Multiletramentos, focamos esse relato na aprendizagem centrada nos participantes, os alunos(as), pois, conforme Jones (2014, p. 1, tradução nossa)⁹³ “Uma abordagem centrada no aluno os auxilia a desenvolver uma atitude de ‘consigo fazer”. Na opinião de Jones, essa metodologia é eficaz, motivadora e agradável. Além disso, na aula centrada no aluno, os alunos não dependem de seu professor o tempo todo, não necessitam ficar esperando por instruções, palavras de aprovação, correção, conselho ou elogios. Eles serão incentivados a usarem sua criatividade e a realizarem o trabalho sem interrupções do professor. Sendo assim, eles transferirão a atenção para si e para os colegas. Se olharão e se comunicarão uns com os outros, valorizando as contribuições de cada um, cooperando, aprendendo uns com os outros e ajudando uns aos outros.

⁹³ “A student-centered approach helps students to develop a ‘can-do’ attitude”.

Logo, eles também trabalharam o princípio **metacognitivo**, *thinking about thinking* – fazendo o pensamento se voltar para o pensar. Pois, se concentram para desenvolver e usar língua portuguesa conforme as normativas vigentes. Fazendo o pensamento concentrar no uso da linguagem. Uma das dimensões trazidas por Cope e Kalantzis (2005, 2015) a Prática Transformada (*Transformed Practice*) é uma teoria cuja prática torna-se reflexiva, e é nela que são recriados os discursos para propósitos reais e que se transformam a partir de algo aprendido para serem aplicados em outros contextos. Para que se possibilite a Prática Transformada, os autores do Multiletramento indicam ser papel do professor desenvolver aulas que oportunizem aos aprendizes projetar as práticas aprendidas para realizarem de forma reflexiva novas práticas no cotidiano. De modo que os alunos(as) percorreram pela Prática Transformada na produção dos quadrinhos.

Objetiva-se que os discentes possam ser capazes de utilizar o conhecimento adquirido, por meio de instrução explícita e abordagem crítica, em práticas onde possam aplicar, rever e contextualizar o que aprenderam. Portanto, na Prática Transformada, o aluno irá mesclar os discursos, recriar aquilo que já deve ter aprendido para um propósito em sua vida real, e tornando-se designer de seu futuro social e ainda participante ativo em sua comunidade.

Finalizando, o princípio de fazer uma aprendizagem diferenciada, *each according to their interest and need* – cada um traz seus interesses e necessidades, em benefício da aprendizagem. Diante do momento da pandemia os alunos (as) relataram nos quadrinhos seus medos, suas experiências perante a situação. De forma que expuseram nos quadrinhos segundo sua conjuntura, seus posicionamentos.

De mesmo modo, alguns pesquisadores como Oliveira (2014), Dias e Sousa (2012), Honorato e Reis (2014), Nichida e Capuchinho (2016) encontraram nas tecnologias digitais um recurso para o ensino que se volta para os alunos. Logo, a Aprendizagem Móvel tem sido usada como colaboradora nos momentos de busca para aprendizagem por apresentar fatores como Oliveira (2014) destacou para o ensino, tais como: autonomia, portabilidade/mobilidade, facilidade de entendimento e flexibilidade.

4. Resultados

Depois da aplicação dessa atividade, os dados providos da planilha de notas podemos ressaltar que apenas 19,23% dos discentes deixaram de atingir notas superiores a 6,0. Esses não conseguiram realizar a atividade dos quadrinhos. Importante apontar que durante a pandemia alguns alunos(as) que moravam na zona rural ou se isolaram nesse local tiveram o impedimento de acessarem a internet. Consequentemente, esses foram impossibilitados de desenvolver a atividade proposta. Ou ainda, alguns dos discentes depararam com a barreira financeira para adquirir um celular com capacidade para suportar a ferramenta e assim criarem os quadrinhos ou tão pouco possuíam um celular conforme relato dos discentes envolvidos. Os dados ainda mostraram que 86,3% realizaram a atividade, e apenas 13,7% deixaram de executá-la, exatamente pelos impedimentos acima apontados.

Ao longo desse trabalho, buscamos demonstrar como podíamos oportunizar a aprendizagem da Língua Portuguesa, por meio do *WhatsApp* como um recurso tecnológico para que, de forma inovadora, instigássemos os alunos no nível de Ensino Médio da turma do 1º ano do curso de “Agrimensura”, do Instituto Federal do Tocantins, campus Palmas a aplicar seus conhecimentos da língua portuguesa com a criação de quadrinho para dessa forma aplicarem os princípios dos Multiletramentos.

5. Considerações finais

A partir do uso do *WhatsApp* para o ensino da língua portuguesa e diante dos resultados positivos obtidos com o uso desse recurso tecnológico que se mostrou viável, podemos inferir que esse é relevante para ser utilizado para o ensino/aprendizagem de outras línguas e para outras disciplinas como ferramenta exitosa.

Além disso, apontamos que o uso das tecnologias foi a única maneira possível para enfrentar as distâncias e fomentar o ensino/aprendizagem diante a situação que sucumbiu o ensino presencial. Apesar das impossibilidades enfrentadas os números obtidos.

Assim, esperamos haver contribuído para auxiliar outros profissionais da área para inovar e expandir estudos que favoreçam o uso desse recurso oportunizando um ensino/aprendizagem para nossos alunos, seja como uma extensão da sala de aula, uma metodologia ativa, uma avaliação formativa, mais instigante e que promovesse o processo da aprendi-

zagem interativamente, aplicando as dimensões do Multiletramentos, conforme Cope e Kalantzis (2005; 2015; 2020) preconizaram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Grasielle Silva; CAPUCHINHO, Adriana C. *O Uso do Software Hagáquê e a Literatura: Incentivando a Leitura e a Produção de Textos Multimodais no Ensino Médio*. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5544/4621>.

ARAGÃO, Rodrigo; DIAS, Iky Anne. Facebook e emoções de estudantes de inglês. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro Geografia Estatística, (2020). Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acessado em: 09 set. 2021.

COPE, Bill; M. KALANTZIS. *Making Sense – Reference, Agency, and Structure in a Grammar of Multimodal Meaning*, CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 2020. Disponível em: classroom.google.com/u/2/c/NTU1MTc5ODE2M. Acessado em: 13 Set 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *A pedagogy of multiliteracies: learning by design*. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2015.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, New York, 2005.

DIAS, C. Lopes; SOUZA, Antonio Escandiel de. O Ensino da Língua Estrangeira na Escola Pública e as Proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): um estudo reflexivo. *Linguagem*, [S.l.], v. 20, out/nov./dez., 2012.

HONORATO, Wagner de A. Moreira, REIS, Regina S. Fernandes. WhatsApp – *Uma Nova Ferramenta para o Ensino*. In: Simpósio de Desenvolvimento Tecnologias e Sociedade, 4, 2014, Itajubá. *Anais...*, Itajubá, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6752700-WhatsApp-uma-nova-ferramenta-para-o-ensino.html>. Acesso em: 26 set. 2021.

JONES, L. *The student-centered classroom*. New York: Cambridge University Press, 2014 [2007].

KRESS, G. *Multimodality: A social Semiotic approach to contemporary*

communication. London: Routledge, 2010.

LEFFA, Vilson; FREIRE, Maximina M. Educação sem distância. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 13-38

LEMKE, Jay. Travels in hypermodality. *Visual Communication*, v. 1, n. 3, p. 299-325, London, 2002.

LIRA, Vera Lucia Siqueira. *Smartphone e Ensino de Língua Portuguesa: Lidando com Conjuntos e Sistemas de Gêneros em Atividades no WhatsApp*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS) – Universidade de Pernambuco: Garanhuns, 2015. 111p.

NICHIDA, Mírian; CAPUCHINHO, Adriana C. Facebook – um recurso didático para alunos do Ensino Médio. *Revista Porto das Letras*, v. 02, n. Esp. p. 228-45, Porto Nacional, 2016.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Métodos Comunicativos. In: OLIVEIRA, L.A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

VAN LEEUWEN, T. *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. New York: Oxford University Press, 2010.